

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«Επιστήμες της Αγωγής: Παιδαγωγικό Παιχνίδι και Παιδαγωγικό Υλικό στην Πρώτη
Παιδική Ηλικία»

Σχεδιασμός, Υλοποίηση, Εφαρμογή και Αξιολόγηση Παιδαγωγικού
Υλικού που Βασίζεται στα Κλασικά Παραμύθια Με Στόχο την Ανάπτυξη
της Δημιουργικής Γραφής Παιδιών Προσχολικής και Πρωτοσχολικής
Ηλικίας

Φοιτήτρια: Παναγιώτου Δήμητρα

Υπεύθυνη καθηγήτρια: Τσιλιμένη Τασούλα

1^η επιβλέπουσα: Παπαδοπούλου Μαρία

2^η επιβλέπουσα: Μιχαλοπούλου Κατερίνα

Βόλος, Σεπτέμβριος 2017

Περιεχόμενα

Περίληψη	4
Μέρος πρώτο: Θεωρητικό μέρος	6
Κεφάλαιο πρώτο: Δημιουργικότητα.....	7
Η δημιουργικότητα γενικά	8
Η ψυχολογική βάση της δημιουργικότητας	11
Κεφάλαιο δεύτερο: Δημιουργική γραφή	17
Η δημιουργική γραφή γενικά	18
Η δημιουργική γραφή στην εκπαίδευση.....	19
Η δημιουργική γραφή στο αναλυτικό πρόγραμμα	24
Κεφάλαιο τρίτο: Παραμύθι	32
Το παραμύθι γενικά.....	33
Χαρακτηριστικά του λαϊκού παραμυθιού	35
Το παραμύθι στην εκπαίδευση	51
Κεφάλαιο τέταρτο: Οι ιστορίες των παιδιών.....	53
Οι ιστορίες που αφηγούνται τα παιδιά: μια βιβλιογραφική ανασκόπηση	54
Στοιχεία ανάλυσης στις ιστορίες των παιδιών.....	60
Κεφάλαιο πέμπτο:	71
Η παρούσα έρευνα.....	71
Σκοπός, ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις της έρευνας.....	72
Μέρος δεύτερο: Το πλαίσιο της έρευνας.....	76
Κεφάλαιο πρώτο: Μέθοδος.....	77
Μέθοδος	78

Κεφάλαιο δεύτερο: Αποτελέσματα	87
Κεφάλαιο τρίτο: Συζήτηση.....	96
Βιβλιογραφία	108

Περίληψη

Η δημιουργική γραφή, μία μέθοδος παραγωγής ιστοριών που έχει κάνει δυναμικά την εμφάνισή της στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τα τελευταία χρόνια, σε συνδυασμό με το λαϊκό παραμύθι, ένα λογοτεχνικό είδος που αγαπούν ιδιαίτερα τα παιδιά και έχει πολλαπλά οφέλη για αυτά, μπορούν να αποτελέσουν ένα ιδανικό μέσο για την ανάπτυξη της ικανότητας διήγησης των παιδιών προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας (4-9 ετών). Μια προσπάθεια προς αυτή την κατεύθυνση αποτελεί η παρούσα μελέτη που είχε ως αποτέλεσμα την παραγωγή ενός παιδαγωγικού υλικού με τίτλο «Μια βόλτα στο δάσος των παραμυθιών». Για το σχεδιασμό του υλικού βασιστήκαμε στη θεωρία του Βλάντιμιρ Προπ για τη μορφολογία του λαϊκού παραμυθιού και ειδικότερα στις 31 λειτουργίες και τα επτά πρόσωπα δράσης που διέπουν τη δομή του. Στόχος της μελέτης ήταν επίσης η διερεύνηση της δυνατότητας του υλικού αυτού να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτύξουν την ικανότητά τους να διηγούνται παραμύθια. Το δείγμα μας περιλάμβανε 22 παιδιά 4 έως 9 ετών, τα οποία χωρίσαμε σε δύο ερευνητικές ομάδες. Θέλαμε να διαπιστώσουμε αν τα παιδιά της πειραματικής ομάδας, τα οποία δημιούργησαν ιστορίες χρησιμοποιώντας το υλικό που σχεδιάσαμε, βελτίωσαν τις διηγήσεις τους περισσότερο από τα παιδιά της ομάδας ελέγχου που δεν χρησιμοποίησαν το υλικό. Τα παραμύθια των παιδιών αναλύθηκαν με βάση την ύπαρξη βασικών και δομικών στοιχείων, στοιχείων δομής και πλοκής, καθώς και των 31 λειτουργιών και των επτά προσώπων δράσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά της πειραματικής ομάδας παρουσίασαν μεγαλύτερη βελτίωση στη διήγηση ιστοριών ως προς τα παραπάνω

στοιχεία, σε σχέση με τα παιδιά της ομάδας ελέγχου, γεγονός που πιστεύουμε ότι οφείλεται στο παιδαγωγικό υλικό της μελέτης μας.

Λέξεις κλειδιά: δημιουργική γραφή, λαϊκό παραμύθι, παιδαγωγικό υλικό, ιστορίες των παιδιών, δημιουργικότητα

Μέρος πρώτο:
Θεωρητικό μέρος

Κεφάλαιο πρώτο:

Δημιουργικότητα

Η δημιουργικότητα γενικά

Αναζητώντας τον ορισμό της *δημιουργικότητας* στην εγκυκλοπαίδεια Πάπυρος Larousse Britannica (2007) βρίσκουμε την «τάση του ανθρώπου να δημιουργεί, να εφευρίσκει, να επινοεί νέες λύσεις ή μεθόδους αντιμετώπισης των προβλημάτων του, να φιλοτεχνεί νέα έργα τέχνης, να πραγματώνει αλλά και να πραγματώνεται» (σ. 686), καθώς και να οργανώνει τα στοιχεία και τις πληροφορίες που διαθέτει. Ο Μαγνήσαλης (2003) τη χαρακτηρίζει «ικανότητα παραγωγής ενός νέου έργου, ιδέας κ.λπ. με βάση τη φαντασία» (σ. 476) και νοητική διαδικασία που συνδυάζει τη φαντασία, τη γνώση, την εμπειρία και τη συμπεριφορά, με σκοπό να αναδυθούν νέες και πρωτότυπες ιδέες που με τη σειρά τους θα λύσουν τα υπάρχοντα προβλήματα. Οι δημιουργικοί άνθρωποι συνηθίζουν να δοκιμάζουν νέες ιδέες, να τις αναλύουν, και να εμπλέκουν άλλους στις δραστηριότητές τους (Robson & Rowe, 2012).

Όπως αναφέρει ο Gajdamaschko (2011, σ. e97) ο Vygotsky την ορίζει ως «μία ανώτερη ψυχολογική λειτουργία» που αφορά «την ικανότητα των ατόμων όχι μόνο να διαχειρίζονται το παρελθόν ή να αντιδρούν στο παρόν, αλλά να ασχολούνται με την αλλαγή και με το μέλλον». Η δημιουργικότητα του παιδιού αναπτύσσεται σταδιακά καθώς αυτό μεγαλώνει (Φύκαρης, 2012), και έχει κοινωνικές ρίζες όπως υποστηρίζει ο Vygotsky, έτσι μαθαίνοντας το παιδί να λειτουργεί δημιουργικά δουλεύοντας μαζί με τους άλλους καταφέρνει να εσωτερικεύσει τη διαδικασία της δημιουργίας. Η δημιουργικότητά, τέλος, δεν εμφανίζεται αυτούσια, αλλά σε συνδυασμό με άλλες ψυχολογικές λειτουργίες (Gajdamaschko, 2011).

Παρότι η δημιουργικότητα λογίζεται ως η διαδικασία παραγωγής ενός νέου, σπάνιου, πρωτοπόρου και μοναδικού προϊόντος ή ιδέας, το οποίο έχει μια αξία και χρησιμότητα για την κοινωνία και γίνεται αποδεκτό από αυτήν, το ίδιο δεν μπορούμε

να πούμε ότι ισχύει και στην περίπτωση των παιδιών, των οποίων οι δημιουργίες παρότι εκτιμώνται από τον περίγυρό τους, δεν αποτελούν πρωτοπόρα προϊόντα με τα οποία ασχολείται η κοινωνία (Cohen, 2011). Η διαφοροποίηση μεταξύ των δύο αυτών δημιουργικότητων συμβολίζεται από τους ειδικούς με το μεγάλο- δ (Δ) και το μικρό- δ (δ). Η Δ αναφέρεται στη δημιουργικότητα που συναντάμε στα έργα μεγάλων διάσημων καλλιτεχνών, ενώ τη δ τη συναντάμε στις καθημερινές δραστηριότητες των απλών ανθρώπων (Lindauer, 2011), και των παιδιών εν προκειμένω. Τέλος, ο Cropley (2011a) τις αναφέρει ως *μεγαλειώδη και συνηθισμένη* δημιουργικότητα αντίστοιχα.

Ένα βασικό στοιχείο για την επίτευξη της δημιουργικότητας είναι η *φαντασία*. Πρόκειται για μια ασυνείδητη διαδικασία που βρίσκει συνειδητή έκφραση μέσω των εμπειριών με τη φύση, τον πολιτισμό, τον εαυτό μας και τους άλλους (Pitcher & Prelinger, 1969). Ο Taylor τη χαρακτηρίζει ως μια «πολυπρόσωπη ικανότητα να υπερβαίνει κάποιος το χρόνο, το χώρο και/ή την κατάσταση του μυαλού του» (2011, σ. 640). Παράλληλα, ο Μαγνήσαλης τη θεωρεί μια «σύνθετη πνευματική λειτουργία δημιουργίας νέων εικόνων, παραστάσεων, νέων μορφών από τα στοιχεία που υπάρχουν στη συνείδησή μας» (2003, σ. 479).

Σύμφωνα με τον Vygotsky η φαντασία είναι μία δημιουργική δραστηριότητα που βασίζεται στη δυνατότητα του εγκεφάλου να συνδυάζει στοιχεία από προηγούμενες εμπειρίες του ατόμου με σκοπό να παράξει καινούργια συμπεριφορά. Θέσπισε, μάλιστα, και τους τέσσερις νόμους της φαντασίας, οι οποίοι είναι άρρηκτα συνδεδεμένοι στην πραγματική ζωή. Ο πρώτος νόμος ορίζει ότι τα δημιουργικά προϊόντα βασίζονται στις εμπειρίες του ατόμου, αλλά η φανταστική δημιουργία απαιτεί το συνδυασμό των προηγούμενων εμπειριών του. Ο δεύτερος νόμος υποστηρίζει πως η χρησιμοποίηση των κοινωνικών εμπειριών άλλων ατόμων βοηθάει στην παραγωγή νέων δημιουργικών προϊόντων. Σύμφωνα με τον τρίτο νόμο η

φαντασία και η πραγματικότητα συνδέονται με έναν συναισθηματικό δεσμό, και, τέλος, σύμφωνα με τον τέταρτο νόμο η φαντασία γίνεται πραγματικότητα μέσω της παραγωγής ενός προϊόντος (Eckhoff & Urbach, 2008).

Το προϊόν της δημιουργικότητας, ή αλλιώς το *δημιουργικό προϊόν*, μπορεί να είναι κάτι αφηρημένο, όπως μία ιδέα, ή κάτι απτό και παρατηρήσιμο, όπως ένας πίνακας ζωγραφικής. Για το χαρακτηρισμό ενός προϊόντος ως δημιουργικού ορίζονται από τους O'Quin & Besemer (2011) τρία κριτήρια. Το πρώτο κριτήριο είναι η *καινοτομία*, η αυθεντικότητα δηλαδή του προϊόντος, χωρίς την οποία δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ως δημιουργικό. Το δεύτερο είναι η *καταλληλότητα*, η χρησιμότητά του για το σκοπό για τον οποίο δημιουργείται, και το τρίτο, είναι το *ύφος*, η αισθητική αξία του, η οποία καθορίζεται από τον «θεατή».

Ο Vygotsky θεωρούσε ότι η δημιουργικότητα είναι δυνατόν να διδαχθεί μέσω της χρήσης της Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης (Gajdamaschko, 2011), όμως οι ερευνητές έχουν διαπιστώσει ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τη δημιουργικότητα ως αρνητικό στοιχείο και είναι απρόθυμοι να την εντάξουν στην εκπαιδευτική διαδικασία (Plucker, Waltman, & Hartley, 2011), επειδή τη συνδυάζουν με αρνητικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας όπως είναι η αυθάδεια και η ανυπακοή στους κανόνες. Έτσι, η εκπαίδευση καταλήγει να λειτουργεί ως τροχοπέδη στη δημιουργικότητα λόγω του εξαναγκασμού του ατόμου να συμμορφωθεί με τους κανόνες ή να δεχτεί χωρίς κριτική έτοιμη γνώση (Πάπυρος Larousse Britannica, 2007). Παρόλα αυτά τα τελευταία χρόνια οι εκπαιδευτικοί είναι όλο και πιο πρόθυμοι να ενισχύσουν τη δημιουργικότητα των μαθητών τους και οι ερευνητές έχουν καθορίσει τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να το πετύχουν αυτό. Οι τρόποι αυτοί αναφέρονται αναλυτικά παρακάτω.

Η ψυχολογική βάση της δημιουργικότητας

Η δημιουργική διαδικασία επηρεάζεται και καθορίζεται από πολλούς παράγοντες. Σύμφωνα με τους ερευνητές οι κυριότεροι είναι γνωστικοί, προσωπικοί, συναισθηματικοί, συμπεριφορικοί, περιβαλλοντικοί, και παράγοντες κινήτρων.

Γνωστικοί παράγοντες

Τα γνωστικά συστατικά είναι διανοητικά και αντικατοπτρίζουν μοντέλα επεξεργασίας πληροφοριών όπως είναι οι γνωστικές διαδικασίες, οι πράξεις μεταβίβασης, η αποθήκευση πληροφοριών, και τα μεταγνωστικά συστατικά (Plucker, et al. 2011). Το άτομο για να δημιουργήσει θα πρέπει να κατέχει τη μεταγνώση, να είναι δηλαδή σε θέση να παρακολουθεί την πρόοδό του και να επαναπροσδιορίζει τις κινήσεις του αν το κρίνει απαραίτητο. Επίσης, θα πρέπει να ερευνά, να ακολουθεί στρατηγικές, να κάνει εικασίες και συνδέσεις, να αξιολογεί, να παράγει εναλλακτικές λύσεις, να ακολουθεί εναλλακτικές οδούς, να διακρίνει ευκαιρίες, ομοιότητες και διαφορές, καθώς και τα κόστη και τα οφέλη των πιθανών επιλογών του (Cropley, 2011a).

Σ' αυτό το σημείο χρειάζεται να σημειώσουμε τις πέντε νοητικές διεργασίες ή λειτουργίες που πρότεινε ο J. Guilford (όπως αναφέρει η Ξανθάκου, 1998) στο θεωρητικό του πρότυπο για τη δομή της νοημοσύνης. Οι νοητικές αυτές διεργασίες είναι η μνήμη, η γνωστική λειτουργία ή κατανόηση, η αξιολόγηση, η συγκλίνουσα και η αποκλίνουσα σκέψη. Η *μνήμη* είναι η διαδικασία που βοηθά το άτομο να αποθηκεύσει, να διατηρήσει και να ανακαλέσει τις πληροφορίες που χρειάζεται κάθε φορά. Η *γνωστική λειτουργία ή κατανόηση* είναι η διαδικασία με την οποία το άτομο

ανακαλύπτει μια πληροφορία, αναγνωρίζοντας ταυτόχρονα τα στοιχεία από τα οποία αποτελείται. Σ' αυτό βοηθούν και ικανότητες όπως είναι η προσοχή, η παρατήρηση, η πρόσληψη, η αντίληψη, η κατανόηση και η ερμηνεία της προσλαμβανόμενης πληροφορίας.

Η *αξιολόγηση* είναι η ικανότητα λήψης μιας απόφασης που προκύπτει από τη διατύπωση κρίσης για ένα θέμα χρησιμοποιώντας λογικά κριτήρια (Ξανθάκου, 1998). Τέλος, η *αποκλίνουσα σκέψη* «παράγει αυθεντικές ή απρόσμενες ιδέες» (Copley, 2011a, σ. 358) και οδηγεί το άτομο να βρει διαφορετικές λύσεις και απαντήσεις σε ένα πρόβλημα (Villalba, 2011), ενώ η *συγκλίνουσα σκέψη*, από την άλλη πλευρά, συγκεντρώνει πληροφορίες με σκοπό την επίλυση ενός προβλήματος, που συχνά έχει μόνο μία σωστή απάντηση (Russ & Dillon, 2011).

Σκοπός του εκπαιδευτικού είναι να ενισχύσει τους παραπάνω γνωστικούς παράγοντες, θέτοντας τα θεμέλια της δημιουργικής σκέψης των μαθητών του. Οι μαθητές, λοιπόν, θα πρέπει να κατέχουν ένα κεφάλαιο γενικών γνώσεων καθώς και ειδική γνώση από ένα ή περισσότερα πεδία, να έχουν μία ενεργή φαντασία, να δημιουργούν από μόνοι τους προβλήματα προς επίλυση και έπειτα να προσπαθούν να τα λύσουν με πολλούς τρόπους, να κατέχουν δεξιότητες της συγκλίνουσας σκέψης, όπως να εξάγουν συμπεράσματα και να κάνουν λογικές συνδέσεις, καθώς και της αποκλίνουσας σκέψης, όπως να βλέπουν το απροσδόκητο και να συνδέουν στοιχεία που μέχρι πριν φάνταζαν ασύνδετα. Επίσης, να αξιολογούν τη δουλειά τους και να παρουσιάζουν τα αποτελέσματά της σε άλλους (Copley, 2011b).

Προσωπικοί παράγοντες

Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά του δημιουργικού ατόμου είναι η παιγνιώδης διάθεση, με την οποία επανασημασιοδοτεί και ανασημασιοδοτεί πλευρές της καθημερινής του ζωής (Sterko, 1995, όπως αναφέρουν οι Βακάλη, Ζωγράφου-Τσαντάκη & Κωτόπουλος, 2013)

Στοιχεία της προσωπικότητας του δημιουργικού ατόμου όπως η φαντασία, η συναισθηματική ένταση, η περιέργεια (Sterko, 1995, όπως αναφέρουν οι Βακάλη, et al. 2013), η ευκαμψία, η ευαισθησία, η αυτονομία και η αντοχή του εγώ (Copley, 2011b), καθώς και η ανοχή, η υπευθυνότητα και η θετική αυτοεικόνα (Copley, 2011a) αναφέρονται από τους ερευνητές ως εξαιρετικά σημαντικά. Η σχέση όμως της προσωπικότητας και της δημιουργικότητας είναι αρκετά περίπλοκη και απαιτεί την ύπαρξη διπόλων, δηλαδή δύο αντίθετων μεταξύ τους χαρακτηριστικών που συνδυάζονται με στόχο την ισορροπία. Τέτοια δίπολα είναι η διάθεση για ανοίγματα απέναντι στη διάθεση για κλείσιμο ατελών Gestalt, η εξισορρόπηση της φαντασίας απέναντι στην αίσθηση της πραγματικότητας, η καταστρεπτική συμπεριφορά απέναντι στην επίλυση των προβλημάτων, η πρόσληψη των προβλημάτων με ψυχρή αντικειμενικότητα απέναντι στην παθιασμένη ανάμιξη με αυτά, ο εγωκεντρισμός απέναντι στον αλτρουισμό, η αυτοκριτική και η αμφιβολία για τον εαυτό απέναντι στην αυτοπεποίθηση, η ένταση και η συγκέντρωση απέναντι στη χαλαρότητα (Copley, 2011a).

Ταυτόχρονα, μέρος των προσωπικών παραγόντων είναι και οι διαπροσωπικοί παράγοντες, που είναι δύο ειδών: πρώτον, η ικανότητα να κερδίζει κάποιος την αποδοχή των άλλων για τη δημιουργικότητά του, και δεύτερον, η ικανότητα να συνεργάζεται με άλλα άτομα για την παραγωγή ενός δημιουργικού προϊόντος (Plucker, et al. 2011).

Συναισθηματικοί παράγοντες

Το συναίσθημα είναι πολύ σημαντικό στη δημιουργική διαδικασία επειδή το προϊόν έχει πολλές φορές προσωπική σημασία για το άτομο που το δημιουργεί (Plucker, et al. 2011). Η διάθεση του ατόμου, θετική ή αρνητική, καθορίζει και καθορίζεται από τη δημιουργικότητα. Σύμφωνα με τους ερευνητές υπάρχουν δύο είδη συναισθημάτων που επηρεάζουν τη δημιουργική διαδικασία: τα παραγωγικά και τα συναισθήματα διατήρησης. Τα *παραγωγικά συναισθήματα* αφορούν την έξαψη του ατόμου όταν αντιμετωπίζει μία πρόκληση, την ενθουσιώδη αναμονή πριν και κατά τη διάρκεια παραγωγής ενός προϊόντος, το αίσθημα της ικανοποίησης που ακολουθεί την παραγωγή μιας καινοτομίας. Τα *συναισθήματα διατήρησης*, από την άλλη πλευρά, αφορούν την ανησυχία του ατόμου μπροστά στο αβέβαιο, την απογοήτευση που ακολουθεί το σταμάτημα της προόδου όταν ένα προϊόν δεν είναι καινοτόμο ή δεν είναι τελικά αυτό που στόχευε το άτομο (Cropley, 2011a).

Συμπεριφορικοί παράγοντες

Οι παράγοντες αυτοί αφορούν τη συμπεριφορά του ατόμου απέναντι στο δημιουργικό του έργο, και συγκεκριμένα την αποτελεσματικότητά του απέναντι στη δημιουργική διαδικασία. Η αποτελεσματικότητα μπορεί να ενισχυθεί από τον αυθεντικό έπαινο και τη θετική κριτική πάνω στο έργο του ατόμου καθώς και με την αποφυγή δηλώσεων που το αποτρέπουν από την ενασχόληση με αυτό. Περιλαμβάνει, επίσης, το θετικό παράδειγμα που μπορεί να αποτελέσει κάποιος ικανότερος πάνω στο αντικείμενο (Plucker, et al. 2011).

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να ενισχύσει τη δημιουργικότητα των μαθητών του με την επίδειξη ενθουσιώδους συμπεριφοράς όταν εκείνοι αντιμετωπίζουν προβλήματα και

εργασίες που απαιτούν δημιουργικές λύσεις. Ταυτόχρονα, εξηγώντας τη διαδικασία της σκέψης του καθώς επιλύει ένα πρόβλημα, μπορεί να αποτελέσει παράδειγμα για την επίλυση τέτοιων προβλημάτων (Plucker, et al. 2011).

Περιβαλλοντικοί παράγοντες

Το δημιουργικό περιβάλλον χωρίζεται σε εξωτερικό και εσωτερικό. Το *εξωτερικό περιβάλλον* περιλαμβάνει την υλική υποδομή, όπως είναι η φύση, ο άνθρωπος, και η οργάνωση των υλικών, ενώ το *εσωτερικό περιβάλλον* περιλαμβάνει την πνευματική υποδομή, όπως είναι η πνευματική ικανότητα, η ψυχολογική κατάσταση του ατόμου, και η επικοινωνιακή σύζευξη (Μαγνήσαλης, 2003). Η ποιότητα αυτού του περιβάλλοντος και ο βαθμός ψυχοσυναισθηματικής ικανοποίησης που παίρνει το άτομο από αυτό παίζουν σημαντικό ρόλο στη δημιουργικότητα (Πάπυρος Larousse Britannica, 2007).

Στην εκπαιδευτική διαδικασία το πλαίσιο το οποίο μας ενδιαφέρει κυρίως είναι η τάξη σαν κοινωνικό σύνολο, και σαν σύνολο υλικών στοιχείων. Για να μπορέσει το άτομο να δημιουργήσει θα πρέπει να εκτίθεται σε περιβάλλοντα γεμάτα ερεθίσματα, ανοιχτά, με ποικιλία διαθέσιμων υλικών και πηγών, στα οποία θα έχει τη δυνατότητα να εργαστεί ατομικά ή ομαδικά, πάνω σε δομημένες και μη δομημένες εργασίες που απαιτούν συγκλίνουσα και αποκλίνουσα σκέψη, χρησιμοποιώντας δηλωτική και διαδικαστική γνώση (Plucker, et al. 2011).

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση ενός τέτοιου περιβάλλοντος ενθαρρύνοντας τους μαθητές του να αναζητούν ανεξάρτητα τη γνώση, να αυτοαξιολογούν τη δουλειά τους, να κάνουν προτάσεις για την πορεία της διδασκαλίας, να κάνουν ερωτήσεις και να είναι ανοιχτοί απέναντι στο απρόσμενο.

Επίσης, μπορεί να τους κινητοποιεί προς την κατάκτηση της αντικειμενικής γνώσης που θα λειτουργήσει έπειτα ως βάση για την αποκλίνουσα σκέψη, να εφαρμόζει τη συνεργατική μέθοδο διδασκαλίας, να περιμένει από τους μαθητές να διαμορφώσουν ξεκάθαρα τις ιδέες τους και έπειτα να τις κρίνει, να τους παρέχει μία ευρεία γκάμα υλικών υπό διαφορετικές συνθήκες εργασίας, να τους καταστήσει ικανούς να αντιμετωπίσουν την απογοήτευση μετά από μια αποτυχία έτσι ώστε να δοκιμάσουν πάλι από την αρχή (Copley, 2011b).

Παράγοντες κινήτρων

Το τελευταίο σημαντικό συστατικό για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας είναι το κίνητρο που θα πρέπει να έχει το άτομο για να δημιουργήσει και να παραμείνει το ενδιαφέρον του αμείωτο καθ' όλη τη διάρκεια της δημιουργικής διαδικασίας. Οι ερευνητές επισημαίνουν ότι η ετοιμότητα των ατόμων να παρεκκλίνουν από τους συμβατικούς τρόπους δράσης, η διάθεση να ρισκάρουν με την πιθανότητα να κάνουν λάθος, η ικανότητα να μην επηρεάζονται από συμβατικές γνώμες (Copley, 2011a), καθώς και να δείχνουν περιέργεια, επιμονή και αφοσίωση στην ενασχόληση με το αντικείμενο (Copley, 2011b) οδηγούν στην ανάπτυξη των κινήτρων τους. Οι έρευνες έχουν δείξει ότι τη δημιουργικότητα ενισχύουν όχι μόνο τα ενδογενή, αλλά και τα εξωγενή κίνητρα, εφόσον αυτά εφαρμοστούν με συγκεκριμένο τρόπο (Copley, 2011b).

Για να ενισχύσει ο εκπαιδευτικός τα κίνητρα των μαθητών του για δημιουργία θα πρέπει να προωθεί την περιέργεια για ανακάλυψη, τον πειραματισμό, τη δέσμευση στο αντικείμενο και την επιμονή στην ενασχόληση με αυτό, την αυτοπεποίθηση, τη διάθεση να ρισκάρουν και την ελευθερία να κάνουν λάθος (Copley, 2011b).

Κεφάλαιο δεύτερο:

Δημιουργική γραφή

Η δημιουργική γραφή γενικά

Καθώς η *δημιουργική γραφή* (creative writing), η οποία συνδέεται άμεσα με τη δημιουργικότητα και είναι απότοκό της, είναι αρκετά αφηρημένη έννοια οι μελετητές δυσκολεύονται να καταλήξουν σε έναν κοινά αποδεκτό ορισμό που να την περιγράφει, παρόλα αυτά παρακάτω παραθέτουμε μερικές προσπάθειες ορισμού της. Η Timbal-Duciaux (1996) την ορίζει ως την τέχνη να γεννά κάποιος ιδέες, ενώ ύμφωνα με τον Καρακίτσιο (2012, σ. 1) πρόκειται για «τη διδασκαλία της λογοτεχνικής γραφής, αλλά εμπεριέχει στην ευρεία του σημασία και το σύνολο των διάφορων εκπαιδευτικών πρακτικών και τεχνικών που στοχεύουν στην κατάκτηση συγγραφικών (λογοτεχνικών) δεξιοτήτων». Η δημιουργική γραφή συγκροτείται από τη δημιουργική προσωπική έκφραση, το γραμματισμό, την τεχνική και την εσωτερική μελέτη του ατόμου (Dawson, 2005, όπως αναφέρουν οι Βακάλη, et al. 2013).

Όμως, ο όρος «γραφή» προϋποθέτει την παραγωγή ενός κείμενου που εν προκειμένω χρειάζεται να είναι δημιουργικό. Όπως αναφέραμε ήδη η δημιουργική γραφή συγγενεύει με τη δημιουργικότητα καθώς και οι δύο συγκλίνουν στην ικανότητα να παράγουν νέες ιδέες και να συνδυάζουν δεδομένα με στόχο την παραγωγή ενός νέου, καινοτόμου προϊόντος (Γρόσδος, 2015α). Εκτός από την αφήγηση που θα εξετάσουμε εδώ, άλλες μορφές της είναι η ποίηση, το διήγημα, το θέατρο και το δοκίμιο (Καραγιάννης, 2010). Ανάμεσα στα πλεονεκτήματα της μεθόδου συγκαταλέγονται η ψυχική εκτόνωση και απελευθέρωση του ατόμου, η αποδοχή όταν η ανάγνωση γίνεται μέσα στα πλαίσια της ομάδας (Καρακίτσιος, 2012), καθώς και η διασκέδαση, ο πειραματισμός και η ανάπτυξη της φαντασίας (Καραγιάννης, 2010).

Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης με τον όρο δημιουργική γραφή εννοούμε τη μέθοδο

η οποία, συνδυάζοντας το παιχνίδι με τη μάθηση, στοχεύει στην προσέγγιση του λόγου με βιωματικό τρόπο (Πασσιά & Μανδηλαράς, 2001). Η δημιουργική γραφή έχει κάνει τα πρώτα της βήματα στην εκπαίδευση τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια, όμως απαιτείται ακόμη πολύς δρόμος έως την γενικευμένη εφαρμογή της.

Η δημιουργική γραφή στην εκπαίδευση

Στην παρούσα μελέτη θα εστιάσουμε στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και ειδικότερα στο νηπιαγωγείο και στις τρεις πρώτες τάξεις του δημοτικού. Ο κύριος στόχος της δημιουργικής γραφής στο νηπιαγωγείο είναι η δημιουργία προφορικών ιστοριών από τα παιδιά, ιστορίες στις οποίες μας ενδιαφέρει τόσο το περιεχόμενο του κείμενου όσο και η διαδικασία παραγωγής του (Γροσδος, 2015α), ενώ στο δημοτικό η μέθοδος έχει τον ίδιο στόχο ως προς το περιεχόμενο και τη διαδικασία, όμως αυτή τη φορά οι ιστορίες που παράγουν τα παιδιά αναμένεται να είναι γραπτές.

Ωστόσο η ελλιπής γνώση πολλών εκπαιδευτικών για τους στόχους και τη μεθοδολογία της δημιουργικής γραφής τους οδηγεί να τη χρησιμοποιούν αποκλειστικά ως μέσο γλωσσικής διδασκαλίας, δηλαδή ανάπτυξης του λεξιλογίου και βελτίωσης της ορθογραφίας (Riley & Burrell, 2007). Από την άλλη πλευρά το ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου και η διδακτέα ύλη πιέζουν ασφυκτικά ακόμα και τους εκπαιδευτικούς που γνωρίζουν και θέλουν να εφαρμόσουν τη μέθοδο (Harrett, 2010).

Η ευελιξία του ωρολογίου προγράμματος και η απουσία διδακτέας ύλης στο νηπιαγωγείο επιτρέπουν πιο εύκολα στη νηπιαγωγό να εισάγει δραστηριότητες

δημιουργικής γραφής στο καθημερινό πρόγραμμα, καθώς και να προσεγγίσει δημιουργικά τα λογοτεχνικά κείμενα που αφορούν τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας. Όπως αναφέρουν οι Βακάλη et al. (2013) μέσω της ενασχόλησης με τη δημιουργική γραφή τα νήπια γίνονται ικανά να αναλύσουν λογικά, να ερμηνεύσουν την ιστορία, να υποθέσουν και να πιθανολογήσουν, να φανταστούν και να επινοήσουν. Είναι σε θέση να συνθέσουν πληροφορίες και ιδέες, να ασκήσουν αντιπαραθέσεις και να αξιολογήσουν. Μπορούν να πάρουν αποφάσεις, να μεταδώσουν ιδέες και να εφαρμόσουν τις γνώσεις τους. Επεξεργάζονται νέα δεδομένα και καλλιεργείται η υπομονή τους. Έχουν τη δυνατότητα να διατυπώνουν υποθέσεις και να αντιλαμβάνονται την κρισιμότητα των καταστάσεων. Η κριτική τους σκέψη αναπτύσσεται και μπορούν να συμμετάσχουν σε συζητήσεις με μεγαλύτερη άνεση. Λειτουργούν μέσα στην ομάδα εξασκώντας τη συνεργατική μάθηση, κάνουν ομαδικές εργασίες και μοιράζονται χώρο και υλικά.

Όπως η νηπιαγωγός, έτσι και η/ο δασκάλα/ος εντάσσοντας τη δημιουργική γραφή στο καθημερινό ή εβδομαδιαίο πρόγραμμα της τάξης ενθαρρύνει το διάλογο, ρυθμίζει και να οργανώνει καταστάσεις επικοινωνίας, παρέχει χρόνο για συνδιαλλαγή, ενώ ταυτόχρονα δουλεύει εξατομικευμένα και δίνει ισότιμη συμμετοχή στους μαθητές. Λειτουργεί ως διαμεσολαβητής ανάμεσα στο παιδί και το κείμενο, και δημιουργεί μια ισχυρή σχέση αλληλεπίδρασης με το παιδί κάνοντας ερωτήσεις, δίνοντας επεξηγήσεις, κάνοντας διάλογο και συνδέοντας τα γεγονότα με προηγούμενες εμπειρίες. Χρησιμοποιεί τακτικές εξοικείωσης με τις συμβάσεις γραφής και τη δεοντολογία συγγραφής βιβλίων, στοιχεία που αποτελούν τις αρχές του γραμματισμού, και απευθύνει ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Ο εκπαιδευτικός επαναδιατυπώνει, προτρέπει, εξηγεί και διευκρινίζει. Παράλληλα, ρωτά και αναπαριστά νοητικά τα θέματα, συζητά με τους μαθητές, ενώ οι μαθητές αντίστοιχα,

προβληματίζονται, λαμβάνουν αποφάσεις, επιχειρηματολογούν και συμμετέχουν ενεργά (Μιχαλοπούλου, 2002, όπως αναφέρουν οι Βακάλη, et al. 2013).

Σύμφωνα με τον Καρακίτσιο (2013) τα αποτελέσματα της χρήσης της δημιουργικής γραφής στους μαθητές διακρίνονται σε δύο επίπεδα. Σε πρώτο επίπεδο αναπτύσσεται η δημιουργικότητα και η φαντασία τους, καθώς και πιο ειδικές δεξιότητες όπως η σύνθεση, η συγγραφή, η μεταγραφή και η διασκευή κειμένων. Σε ένα ανώτερο επίπεδο, και κυρίως τα μεγαλύτερα παιδιά, από τη συγγραφή μικρών αφηγηματικών ή περιγραφικών κειμένων, μαθαίνουν βασικούς κανόνες δημιουργικής γραφής και καταλήγουν να παράγουν πιο σύνθετα λογοτεχνικά, ακόμη και δοκιμιακά κείμενα, βιωματικά ή όχι. Ακόμη, εμπλουτίζεται το λεξιλόγιό τους, ενισχύεται η εκμάθηση γραμματικών και συντακτικών φαινομένων, ενώ κατανοείται η λογοτεχνική γλώσσα στα διαφορετικά επίπεδα και τις διαφορετικές υφολογικές της αποχρώσεις.

Σύμφωνα με τον Γρόσδο (2015α) το παιδί-συγγραφέας στο δημοτικό δεν έχει το ρόλο του Γραμματέα, αλλά του Δημιουργού. Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός που διδάσκει δημιουργική γραφή δεν αναμένει από τους μαθητές του να ρίχνουν το βάρος της συγγραφής σε ορθογραφικούς, συντακτικούς ή γραμματικούς κανόνες, που είναι χαρακτηριστικά στοιχεία της συγκλίνουσας σκέψης, αλλά να αναζητούν ερεθίσματα, να γεννούν ιδέες, να οργανώνουν τις ιδέες αυτές, να θέτουν στόχους, να επεξεργάζονται το παραγόμενο κείμενο, να αναζητούν τρόπους για να διαμορφώσουν την κατάλληλη δομή, να αναστοχάζονται το έργο τους, καθώς και να προβληματίζονται για τη γραπτή επικοινωνία και τον υποθετικό αναγνώστη.

Παρότι μπορούμε να διακρίνουμε κοινά σημεία, η δημιουργική γραφή είναι μία μέθοδος που πηγαίνει πέρα από τα όρια της παραγωγής ενός άρτιου γλωσσικά κειμένου, καθώς δίνει έμφαση τόσο σε γλωσσικές δεξιότητες όπως η ανάγνωση, η

γραφή, η ακρόαση και η προφορική έκφραση, όσο και σε μεταγλωσσικές όπως είναι η γραμματική και το συντακτικό, και μεταγλωσσικές όπως η αυτοαξιολόγηση και αυτοδιόρθωση (Γρόσδος, 2015α). Όμως και πάλι, για να χαρακτηριστεί το παιδί Δημιουργός - Συγγραφέας δεν αρκούν μόνο τα παραπάνω, καθώς η φαντασία και η πρωτοτυπία του παραγόμενου κειμένου υπερισχύουν της οργάνωσης και δομής του (Γρόσδος, 2014, όπως αναφέρεται στο Γρόσδος, 2015α). Για το λόγο αυτό ο εκπαιδευτικός δεν θα πρέπει να πέσει στην παγίδα της σχολειοποίησης και τυποποίησης της δημιουργικής αυτής διαδικασίας, αλλά αντίθετα να την εισάγει σε όλα τα μαθήματα οποιαδήποτε στιγμή του ωρολόγιου προγράμματος (Φύκαρης, 2012), ενισχύοντας ταυτόχρονα την αυθόρμητη παραγωγή ιστοριών από τα παιδιά (Marjanovič-Umek, Fekonja-Peklaj & Podlesek, 2012).

Τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι η παρουσία δημιουργικών στοιχείων στις αφηγήσεις των παιδιών αποτελεί ένδειξη της ευρύτερης αφηγηματικής τους ικανότητας, της επίδοσής τους σε παραδοσιακά σταθμισμένα τεστ γλωσσικής ικανότητας (Glenn-Applegate, Breit-Smith, Justice, & Piasta, 2010), του προφορικού τους λόγου και του λεξιλογίου τους (Αυδίκος, 1999).

Παιδαγωγικό υλικό για τη δημιουργική γραφή

Υπάρχουν αρκετά εκπαιδευτικά υλικά που κυκλοφορούν στο εμπόριο, τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό, που σκοπό έχουν την ανάπτυξη της ικανότητας διήγησης ιστοριών από τα παιδιά. Κάποια από τα παιδαγωγικά υλικά που εντοπίσαμε είναι η σειρά της Τσιλιμένη «Παραμύθια σε εικόνες»: «Το ψαράκι» (1994α), «Η ομπρέλα» (1994β), «Το καπέλο» (1994γ), και «Το αυγό» (1994δ), που αποτελείται από έναν φάκελο περιλαμβάνει κάρτες με εικόνες τις οποίες το παιδί καλείται να βάλει στη σειρά που θέλει με σκοπό να φτιάξει μια ιστορία. Ένα αντίστοιχο

παιδαγωγικό υλικό είναι και το «Story Box: Create Your Own Fairy Tales» (Laval, 2016). Το εκπαιδευτικό υλικό των Mauffrey και Cohen (χ.χ.) «Contes à imaginer» περιλαμβάνει κάρτες χαρακτήρων, τοποθεσιών, και αντικειμένων, και σκοπός του είναι να βοηθήσει τα παιδιά να διηγηθούν παραμύθια. Αντίστοιχες κάρτες για την καλλιέργεια της δημιουργικής αφήγησης περιλαμβάνει και το παιδαγωγικό υλικό «Κάθε φορά... μια ιστορία! Κάρτες δημιουργικής αφήγησης» (Κρόκος, 2014). Μία προσπάθεια δημιουργίας παιδαγωγικού υλικού με εικονογραφημένες τις λειτουργίες του Βλάντιμιρ Προπ (αναλυτικά η θεωρία του Προπ στο επόμενο κεφάλαιο) υλοποιώντας μια παλιότερη ιδέα του Τζάνι Ροντάρι (2003) είναι η «Μαγική Τράπουλα των Παραμυθιών» (Στοφόρος, 2013). Τέλος, το επιτραπέζιο παιχνίδι με κάρτες «Μια φορά κι έναν καιρό» (Άγνωστος, χ.χ.) των εκδόσεων Κάισσα, βοηθά το παιδί να δημιουργήσει παραμύθια με τη χρήση εικόνων από κατηγορίες όπως χαρακτήρες, χαρακτηρισμοί, τοποθεσίες, αντικείμενα, κ.ά.

Τα παιδαγωγικά υλικά που αναφέρθηκαν παραπάνω περιλαμβάνουν κάρτες με χαρακτήρες, αντικείμενα και τοποθεσίες, κάποια δηλαδή από τα δομικά στοιχεία των λαϊκών παραμυθιών, δεν περιλαμβάνουν όμως άλλα στοιχεία όπως είναι η πλοκή, το θέμα ή η δομή, ούτε δίνουν μια κατεύθυνση στο παιδί για να συνθέσει το περιεχόμενο αυτών των καρτών σε μια αλληλουχία με αιτιώδεις σχέσεις, που θα αποτελούν ιστορία με νόημα. Επίσης αυτά τα παιδαγωγικά υλικά αποτελούνται συνήθως αποκλειστικά από κάρτες, κάνοντας έτσι τον τρόπο χειρισμού τους εξαιρετικά μονοδιάστατο.

Η δημιουργική γραφή στο αναλυτικό πρόγραμμα

Στο Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (2011) για το Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό που αποτελεί μία προέκταση και λειτουργεί ως συμπλήρωμα στο προηγούμενο αναλυτικό πρόγραμμα ΔΕΠΠΣ (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, 2003), όπως είναι φυσικό σημαντική θέση κατέχουν η Γλώσσα, προφορική και γραπτή, και η Λογοτεχνία, μέρος των οποίων είναι και η δημιουργική γραφή.

Νηπιαγωγείο

Στο νέο ΑΠΣ του νηπιαγωγείου τα γνωστικά αντικείμενα του ΔΕΠΠΣ μετατρέπονται σε μαθησιακές περιοχές. Συγκεκριμένα, η α. προφορική επικοινωνία, β. ανάγνωση και γ. γραφή, μετατράπηκαν σε: α. Κατανόηση Προφορικών Κειμένων, β. Παραγωγή Προφορικών Κειμένων, γ. Κατανόηση Γραπτού Λόγου, και δ. Παραγωγή Γραπτού Λόγου. Στην περίπτωση της δημιουργικής γραφής των λαϊκών παραμυθιών, και γενικότερα των φανταστικών αφηγήσεων, θα μας απασχολήσουν οι δύο πρώτες ενότητες.

Γλώσσα

Κατανόηση Προφορικών Κειμένων

Δύο από τα κειμενικά είδη που προτείνει το ΑΠΣ για χρήση από τη νηπιαγωγό στην τάξη είναι τα παραμύθια και οι ιστορίες, με μαθησιακό στόχο (τα παιδιά) να «Διακρίνουν διαφορετικά μοντέλα οργάνωσης του προφορικού λόγου» και να

«Συνειδητοποιούν ότι ο προφορικός λόγος αποτελεί κείμενο», ενώ προτείνει στη νηπιαγωγό ως δραστηριότητα τα παιδιά να «εκτίθενται σε διαφορετικά μοντέλα οργάνωσης προφορικού λόγου μέσα από την ακρόαση ολοκληρωμένων ή αποσπασμάτων (...)» (σ. 209), επίσης προτείνει τη χρήση οποιουδήποτε προφορικού κειμένου με στόχο τα παιδιά να «λειτουργούν ως ακροατές» (σ. 215). Δεν γίνεται αναφορά στην κατανόηση από τα παιδιά των στοιχείων μιας φανταστικής αφήγησης ή ενός παραμυθιού (π.χ. χαρακτήρες, τόπος, χρόνος).

Παραγωγή Προφορικών Κειμένων

Στα περιεχόμενα αυτής της κατηγορίας βρίσκονται οι «αφηγήσεις παραμυθιών και ιστοριών φανταστικών ή πραγματικών» και οι «προφορικές διηγήσεις», στόχος των οποίων είναι τα παιδιά να «εφαρμόζουν στρατηγικές οργάνωσης του λόγου τους πριν μιλήσουν» και δίνεται μία πρόταση για δραστηριότητα: «Μέσα από παιχνίδια ρόλου (τα παιδιά) εξασκούνται στην παραγωγή προφορικών κειμένων με δεσμεύσεις όπως: για συγκεκριμένο θέμα, απέναντι σε συγκεκριμένο συνομιλητή, με κάποιο σκοπό, σε συγκεκριμένο χώρο» (σ. 217). Δεν γίνεται καμία άλλη αναφορά στην ενότητα για την παραγωγή αφηγήσεων που έχουν τη μορφή παραμυθιών ή οποιουδήποτε άλλου είδους φανταστικής αφήγησης.

Δημοτικό

Στο ΔΕΠΠΣ (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο, 2003) η διδασκαλία της γλώσσας χωρίζεται σε επτά άξονες γνωστικού περιεχομένου οι οποίοι έχουν διαφορετικούς στόχους ανάλογα με την τάξη. Οι επτά άξονες είναι α. ο προφορικός λόγος, β. ο γραπτός

λόγος - ανάγνωση, γ. ο γραπτός λόγος - γραφή και παραγωγή λόγου, δ. γραπτός λόγος - λογοτεχνία, ε. λεξιλόγιο, στ. γραμματική, και ζ. διαχείριση της πληροφορίας.

Στο νέο ΑΠΣ (Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο, 2011) η διδασκαλία της γλώσσας χωρίζεται σε δύο άξονες α. τη νεοελληνική γλώσσα και β. τη νεοελληνική λογοτεχνία. Το μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας χωρίζεται στους τέσσερις τομείς στους οποίους χωρίζεται και η μαθησιακή περιοχή της γλώσσας στο νηπιαγωγείο, δηλαδή α. Κατανόηση Προφορικών Κειμένων, β. Παραγωγή Προφορικών Κειμένων, γ. Κατανόηση Γραπτού Λόγου, και δ. Παραγωγή Γραπτού Λόγου. Παρακάτω αναφέρουμε αναλυτικότερα τα επιμέρους προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα των τριών πρώτων τάξεων του δημοτικού, καθώς κοιτώντας τα προτεινόμενα από το ΑΠΣ είδη κειμένων διαπιστώνουμε ότι τα παραμύθια, οι ιστορίες και τα λαϊκά παραμύθια κατέχουν σημαντικό ρόλο σ' αυτές τις τάξεις, ενώ απουσιάζουν παντελώς από τα προτεινόμενα είδη των τριών μεγαλύτερων τάξεων.

Στόχος της *λογοτεχνίας* στο δημοτικό είναι η «προώθηση τη φιλιαναγνωσίας» και η «δημιουργία κινήτρων για ανάγνωση» (ΑΠΣ, 2011, σ. 115) μέσω λογοτεχνικών ειδών κατάλληλων για την ηλικία τους όπως και με θέματα που βασίζονται στα ενδιαφέροντα και τις προσωπικές εμπειρίες τους (ΑΠΣ, 2011). Για το μάθημα της νεοελληνικής λογοτεχνίας το νέο ΑΠΣ προτείνει διδακτικές ενότητες ανά τάξη, ενώ εξαιρεί την Α' τάξη για την οποία προτείνει ενιαία σκοποθεσία. Η διδακτική ενότητα «Το παραμύθι» της Β' τάξης είναι η μόνη στην οποία θα μπορούσε να ενταχθεί η αφήγηση του λαϊκού παραμυθιού.

Γλώσσα

Παραγωγή Προφορικών Κειμένων

Στην Α' τάξη τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών είναι να είναι ικανοί να:

- Επικοινωνούν για διαφορετικούς λόγους κάθε φορά, για (...) να διηγηθούν ιστορίες, (...), να περιγράψουν γεγονότα και αντικείμενα
- Σχεδιάζουν τα βασικά σημεία του προφορικού τους μηνύματος
- Επιλέγουν το είδος λόγου ή τον τύπο κειμένου που θα χρησιμοποιήσουν ανάλογα με την περίπτωση (...αφήγηση...), το χρησιμοποιούν σωστά και ορίζουν τις παραμέτρους του πλαισίου επικοινωνίας
- Επιλέγουν το λεξιλόγιο που θα χρησιμοποιήσουν – Χρησιμοποιούν τις κατάλληλες για την περίπτωση γραμματικές δομές και μηχανισμούς συνοχής
- Επιλέγουν τα παραγωγικά μέσα που θα υιοθετήσουν
- Χρησιμοποιούν σταδιακά επικοινωνιακές στρατηγικές (παράφραση, επαναδιατύπωση) (...) (σ. 57-58)

Στη Β' τάξη τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών να είναι ικανοί να:

- Σχεδιάζουν τα βασικά σημεία του προφορικού τους μηνύματος
- Επιλέγουν το είδος λόγου ή τον τύπο κειμένου που θα χρησιμοποιήσουν ανάλογα με την περίπτωση (... αφήγηση...), το χρησιμοποιούν σωστά και ορίζουν τις παραμέτρους του πλαισίου επικοινωνίας
- Επιλέγουν το λεξιλόγιο και τις γραμματικές δομές που θα χρησιμοποιήσουν
- Επιλέγουν τα παραγωγικά στοιχεία που θα χρησιμοποιήσουν
- Αξιολογούν το προφορικό τους μήνυμα με βάση το κατά πόσο έγινε αποδεκτό με επιτυχία από το συνομιλητή-αποδέκτη (σ. 59-60)

Ανάμεσα στα κειμενικά είδη που προτείνονται στη/ο δασκάλα/ο της Α' και Β' τάξης για την επίτευξη των παραπάνω στόχων είναι «οι αφηγήσεις παραμυθιών και ιστοριών, φανταστικών και πραγματικών» (σ. 59).

Στη Γ' τάξη τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα που μας ενδιαφέρουν είναι να είναι ικανοί οι μαθητές να:

- Χρησιμοποιούν σταδιακά σύνθετη προτασιακή δομή
- Διατυπώνουν υποθέσεις ή εναλλακτικές εκδοχές για τη συνέχεια μιας αφήγησης
- Συνειδητοποιούν τα παραγλωσσικά φαινόμενα της δικής τους ομιλίας προσαρμόζοντάς τα αναλόγως
- Αξιολογούν τα λεγόμενά τους με κριτήριο την επενέργειά τους στους αποδέκτες (σ. 73)

Ανάμεσα στα κειμενικά είδη που προτείνονται στη/ο δασκάλα/ο της Γ' τάξης για την επίτευξη των παραπάνω στόχων είναι τα λαϊκά παραμύθια και οι μύθοι.

Παραγωγή Γραπτού Λόγου

Στην Α' τάξη τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα από τους μαθητές είναι να είναι ικανοί να:

- Σχεδιάζουν και (να) οργανώνουν το δικό τους γραπτό χρησιμοποιώντας πρότυπα, ζωγραφίες, παρατηρήσεις ή σχόλια και απλές περιγραφές
- Χρησιμοποιούν το κατάλληλο για την περίπτωση λεξιλόγιο
- Χρησιμοποιούν τις κατάλληλες για την περίπτωση γραμματικές δομές και μηχανισμούς κειμενικής συνοχής (σ. 66)

Στη Β' τάξη τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα είναι να είναι ικανοί οι μαθητές να:

- Αποφασίζουν ποια είναι τα ουσιώδη στοιχεία που θα χρησιμοποιήσουν στο κείμενό τους
- Χρησιμοποιούν το κατάλληλο για την περίπτωση λεξιλόγιο
- Χρησιμοποιούν τις κατάλληλες για την περίπτωση γραμματικές δομές και μηχανισμούς κειμενικής συνοχής (σ. 68)

Ανάμεσα στα κειμενικά είδη που προτείνονται στη/ο δασκάλα/ο της Α' και Β' τάξης για την επίτευξη των παραπάνω στόχων είναι τα παραμύθια και τα εικονογραφημένα βιβλία.

Στη Γ' τάξη τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα είναι να είναι ικανοί οι μαθητές να:

- Σχεδιάζουν το περιεχόμενο του κειμένου που θα συνθέσουν και στη συνέχεια το αναπτύσσουν βάσει σχεδίου
- Συνθέτουν κείμενο για να αποδώσουν πληροφορίες άλλων σημειωτικών συστημάτων, π.χ. εικόνες, σειρές εικόνων
- Λαμβάνουν αποφάσεις σε σχέση με τις γραμματικές, τις λεξιλογικές, τις υφολογικές δομές, τη γλωσσική ποικιλία κτλ. που θα χρησιμοποιηθούν για την πραγμάτωση ενός κειμενικού είδους, για παράδειγμα επιλέγουν τους κατάλληλους ρηματικούς χρόνους στα αφηγηματικά κείμενα (...) (σ. 78-79)

Ανάμεσα στα κειμενικά είδη που προτείνονται στη/ο δασκάλα/ο της Α' και Β' τάξης για την επίτευξη των παραπάνω στόχων είναι τα λαϊκά παραμύθια και οι μύθοι.

Λογοτεχνία

Α' τάξη: από την προφορική στη γραπτή λογοτεχνία

Κάποιοι από τους στόχους που τίθενται είναι να είναι ικανά τα παιδιά:

- Να αντιλαμβάνονται μια ιστορία προφορική, γραπτή ή εικονική, ως σύνολο με αλληλουχία γεγονότων.
- Να κατανοήσουν τα στοιχεία μιας αφήγησης: χρόνος, χώρος, χαρακτήρες, πλοκή, αφηγητής.
- Να κατανοήσουν τι είναι η περιγραφή μιας εικόνας ή ενός προσώπου.
- Να κατανοήσουν ότι υπάρχουν διαφορετικά είδη αφήγησης που ανταποκρίνονται σε διαφορετικούς σκοπούς.
- Να διακρίνουν ένα παραμύθι από άλλα είδη αφήγησης.
- Να διακρίνουν τα φανταστικά από τα πραγματικά γεγονότα, τις πραγματικές από τις φανταστικές ιστορίες. (σ. 118)

Μερικές από τις δεξιότητες που αναμένεται να κατακτηθούν είναι τα παιδιά:

- Να μπορούν να αφηγηθούν μια ιστορία μόνο από μια εικόνα ή μια σειρά εικόνων.
- Να αναδιηγούνται μια ιστορία ή ένα παραμύθι παίρνοντας το ρόλο ενός προσώπου της ιστορίας.
- Να διακρίνουν το χιουμοριστικό στοιχείο στα ποιητικά και πεζά κείμενα (σ. 118).

Το περιεχόμενο που προτείνεται στη/ο δασκάλα/ο της Α' τάξης για την επίτευξη των παραπάνω στόχων είναι τα ελληνικά λαϊκά παραμύθια, τα ευρωπαϊκά κλασικά παραμύθια, τα παραμύθια άλλων λαών, τα “ανατρεπτικά” παραμύθια και οι ζωόμορφες ιστορίες.

Β' τάξη: Το παραμύθι

Κάποιοι από τους στόχους που τίθενται είναι να είναι ικανά τα παιδιά:

- Να γνωρίσουν το αφηγηματικό είδος του παραμυθιού.

- Να κατανοήσουν ότι τα βασικά στοιχεία του παραμυθιού είναι η πλοκή, τα πρόσωπα, οι λειτουργίες και το μαγικό ή φανταστικό στοιχείο.
- Να καταλάβουν ότι το παραμύθι είναι προφορικό είδος.
- Να το συνδέσουν με άλλα είδη του προφορικού λόγου (δημοτικά τραγούδια, μύθους, ανέκδοτα, συνθήματα) (σ. 119).

Οι δεξιότητες που αναμένεται να κατακτηθούν είναι τα παιδιά:

- Να διαβάζουν τα παραμύθια με επιτόνιση.
- Να μπορούν να βρουν τα βασικά πρόσωπα του παραμυθιού.
- Να αναγνωρίζουν τους ήρωες των παραμυθιών και τις πράξεις-λειτουργίες τους που επαναλαμβάνονται συχνά.
- Να διακρίνουν μεταξύ φανταστικών και πραγματικών γεγονότων.
- Να είναι σε θέση να εντοπίσουν το κεντρικό θέμα του παραμυθιού.
- Να εντοπίζουν τα στερεότυπα και τις συμβάσεις των παραμυθιών (σ. 119).

Το περιεχόμενο που προτείνεται στη/ο δασκάλα/ο της Β' τάξης για την επίτευξη των παραπάνω στόχων είναι τα ελληνικά λαϊκά/μαγικά παραμύθια, τα ευρωπαϊκά κλασικά παραμύθια, τα παραμύθια των βαλκανικών και άλλων λαών, τα έντεχνα ελληνικά και ξένα παραμύθια, τα «ανατρεπτικά» παραμύθια και τα παραμύθια σε κόμικς.

Κεφάλαιο τρίτο:

Παραμύθι

Το παραμύθι γενικά

Το *παραμύθι* ορίζεται ως μια φανταστική διήγηση, χωρίς ιστορική βάση, που λαμβάνει χώρα έξω από την πραγματική ζωή, σε ένα μαγικό και φανταστικό χώρο, σε παρελθόντα και αόριστο χρόνο (Λεξικό Λογοτεχνικών Όρων, 1980· Κούπερ, 1983· Αναγνωστόπουλος, 1997).

Το *κλασικό* ή *παραδοσιακό* ή *λαϊκό παραμύθι* (folktale) είναι μια παραδοσιακή ιστορία από άγνωστο συγγραφέα, η οποία έχει μεταδοθεί προφορικά από γενιά σε γενιά, συνήθως με πολλές παραλλαγές (Taylor, 2000), αποτέλεσμα των αλλαγών που έκανε κάθε φορά ο εκάστοτε αφηγητής (Silverstein, 1981). Στην αφήγηση κυριαρχεί ο πεζός λόγος, ο τόπος και ο χρόνος είναι αόριστοι, τα γεγονότα αναφέρονται με τη χρονολογική σειρά που συνέβησαν (Cortazzi & Lixian, 2007), ενώ υπάρχουν κοινά θέματα και επαναλαμβανόμενα χαρακτηριστικά (Norton, 2007). Το παραδοσιακό παραμύθι εντάσσεται στη μεγάλη κατηγορία της παραδοσιακής λογοτεχνίας, μαζί με το μύθο, τη μυθολογία και το θρύλο (Bascorn, 1965, όπως αναφέρει η Norton, 2007). Μια υποκατηγορία των παραδοσιακών παραμυθιών είναι τα *μαγικά παραμύθια*, στα οποία κυριαρχεί το μαγικό στοιχείο, είτε η μαγεία είναι καλοπροαίρετη – ο χαρακτήρας επωφελείται από αυτήν, είτε κακοπροαίρετη – ο χαρακτήρας λύνει τα μάγια καταβάλλοντας προσπάθεια (Norton, 2007).

Οι ρίζες των παραδοσιακών παραμυθιών βρίσκονται στους αρχέγονους πολιτισμούς παρουσιάζοντας ομοιότητες σε όλες τις εποχές και σε όλες τις κοινωνίες (Silverstein, 1981). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν οι εκατοντάδες εκδοχές οικουμενικών παραμυθιών όπως η Σταχτοπούτα (Lukens, 1999), που μεταφέρουν με αυτόν τον τρόπο πολιτισμική ύλη (Αυδίκος, 1999) από γενιά σε γενιά και από πολιτισμό σε πολιτισμό. Οι διαφορές που παρουσιάζουν τα λαϊκά παραμύθια

οφείλονται στις επιμέρους διαφορές των πολιτισμών, αλλά και στους ίδιους τους ανθρώπους που τα διηγούνται και τα ακούν κάθε φορά (Κούπερ, 1983).

Τα περισσότερα από τα κλασικά παραμύθια που γνωρίζουν σήμερα μικροί και μεγάλοι παγκοσμίως έγιναν ευρέως γνωστά μετά την καταγραφή και δημοσίευσή τους στα μέσα του 19^{ου} αιώνα από τους αδελφούς Γιάκομπ και Βίλχελμ Καρλ Γκριμ, οι οποίοι κατέγραψαν τα λαϊκά παραμύθια της πατρίδας τους της Γερμανίας. Οι αδελφοί Γκριμ εξέδωσαν πολλούς τόμους υπό τον τίτλο «*Kinder und Hausmärchen*» (Παιδιά και παραμύθια του σπιτιού) (1812-1864) τα οποία περιελάμβαναν εκατοντάδες γερμανικά λαϊκά παραμύθια. Κλασικά θεωρούνται, επίσης, και τα γαλλικά λαϊκά παραμύθια που κατέγραψε και εξέδωσε το 1697 ο γάλλος ακαδημαϊκός Σαρλς Περώ στη συλλογή παραμυθιών «*Contes de ma mere l'oye*» (Παραμύθια της μαμάς μου της χήνας) (Norton, 2007).

Το λαϊκό παραμύθι, ένα είδος αφήγησης που είναι αγαπητό από άτομα όλων των ηλικιών (Κούπερ, 1983· Αναγνωστόπουλος, 1997) δεν προοριζόταν εξ αρχής για τα παιδιά, καθώς δημιουργήθηκε για να ψυχαγωγήσει τους ενήλικες. Πολύ αργότερα προσαρμόστηκε έτσι ώστε να είναι κατάλληλο για τα παιδιά και έγινε με τον καιρό είδος αποκλειστικά προορισμένο για αυτά (Παπανικολάου & Τσιλιμένη, 1992).

Στο παραμύθι κυριαρχούν «η αχαλίνωτη φαντασία, το όνειρο, η υπερβολή, το διαχρονικό, το μαγικό στοιχείο που δίνει λύση στα πιο δύσκολα και άλυτα προβλήματα» (Παπανικολάου & Τσιλιμένη, 1992, σ. 28). Άλλα κοινά στοιχεία που συναντούμε είναι η χρονολογική σειρά (Παπαντωνάκης & Κωτόπουλος, 2011) και ο παρελθόντας χρόνος της αφήγησης, ο πεπερασμένος χαρακτήρας τους, η απουσία βάθους στους χαρακτήρες των ηρώων (Ζαν, 1996), τα επαναλαμβανόμενα μοτίβα, η χρήση μαγικών μέσων, η μεταμόρφωση (Αυδίκος, 1999), οι μικρές ρίμες, ο

παντογνώστης αφηγητής, και η γρήγορη πλοκή (Lukens, 1999).

Χαρακτηριστικά του λαϊκού παραμυθιού

Πιο αναλυτικά θα εξετάσουμε παρακάτω τα χαρακτηριστικά των παραδοσιακών ή λαϊκών παραμυθιών ως προς τα βασικά στοιχεία μιας αφήγησης, δηλαδή την πλοκή, τους χαρακτήρες, το σκηνικό, το θέμα, το ύφος και τη δομή τους.

Πλοκή

Όπως αναφέρει ο Bruner (2009) «για να υπάρξει μια ιστορία, πρέπει να συμβεί κάτι απρόβλεπτο» (σ. 53), γι' αυτό μόλις ξεκινά η ιστορία και γίνεται γνωστή η αρχική κατάσταση, συμβαίνει ένα γεγονός μη αναμενόμενο και ξεκινούν οι προσπάθειες αντιμετώπισης των συνεπειών του. Με το τέλος του παραμυθιού έρχεται και η λύση του προβλήματος και η επιστροφή σε μία νέα κατάσταση, πολλές φορές καλύτερη από την αρχική.

Ο Αριστοτέλης θεωρούσε την πλοκή την πιο σημαντική από τα τρία μέρη της ιστορίας: πλοκή (μύθος), δράση (πράξη), χαρακτήρας (ήθος). Για να παρατηρήσουμε την πλοκή, κοιτάζουμε τα αρχικά και τελικά στάδια, απομονώνοντας τα κεντρικά πρόσωπα, σημειώνοντας τα στάδια σε όλες τις σημαντικές αλλαγές, λαμβάνοντας υπόψη τα πράγματα που λειτουργούν ενάντια στην κίνηση της διήγησης, ή εξετάζοντας τις ποικίλες γραμμές δράσης (Scholes, 1985, όπως αναφέρει η Σιβροπούλου, 2004).

Η *πλοκή* (plot) είναι η αφήγηση μιας σειράς γεγονότων τοποθετημένων σε χρονική

αλληλουχία, με έμφαση στην αιτιότητα, το «γιατί;» (Forster, 1980, όπως αναφέρει η Σιβροπούλου, 2004), που «δείχνει τους χαρακτήρες σε δράση» (Lukens, 1999, σ. 103). Η πλοκή των λαϊκών παραμυθιών χωρίζονται συνήθως σε τέσσερις φάσεις. Το παραμύθι ξεκινά με τον πρόλογο/ισορροπία, στη συνέχεια γίνεται μία εμπλοκή/ανατροπή, ακολουθεί η κορύφωση, και τέλος γίνεται η επαναφορά της ισορροπίας, δηλαδή ο επίλογος (Καρακίτσος, 2013). Η σύγκρουση και η δράση (Norton, 2007), η ύπαρξη ενός κεντρικού ήρωα και η αγωνία είναι μερικά χαρακτηριστικά στοιχεία της πλοκής (Σιβροπούλου, 2004), ενώ συχνά γίνονται νύξεις για την έκβαση, την κλιμάκωση και τον επίλογο της ιστορίας (Παπαντωνάκης & Κωτόπουλος, 2011).

Όπως αναφέρει η Lukens (1999) η πλοκή του παραμυθιού είναι απλή και γι' αυτό είναι εύκολα κατανοητή ακόμα και από τα μικρά παιδιά. Η σύγκρουση που απαντάται είναι: α. άτομο-εναντίον-ατόμου, στο κέντρο της οποίας βρίσκεται κυρίως η διαμάχη του πρωταγωνιστή με τον ανταγωνιστή, δηλαδή του καλού με το κακό, και β. άτομο-εναντίον-προσωποποιημένης φύσης, όπως η σύγκρουση του πρωταγωνιστή με τα στοιχεία της φύσης. Το αποτέλεσμα της σύγκρουσης μαθαίνουμε στο κρισιμότερο σημείο της πλοκής, την κλιμάκωση, μετά την οποία επέρχεται η λύση με ένα κλειστό τέλος, δηλαδή ένα τέλος που δεν επιδέχεται αμφισβητήσεων, συνήθως αισιόδοξο και ικανοποιητικό για το μικρό παιδί.

Ο Ρώσος εθνολόγος Βλάντιμιρ Προπ ήταν ο πρώτος θεωρητικός που απέδειξε πως το παραμύθι αποτελείται από ένα ενιαίο σύνολο δομικών μονάδων οι οποίες, ανάλογα με τους συνδυασμούς που μπορούν να κάνουν, λειτουργούν ως όλον (Andonovska-Trajkovska, 2012). Μελετώντας τα λαϊκά παραμύθια της πατρίδας του εντόπισε επαναλαμβανόμενες πράξεις που εκτελούν τα δρώντα πρόσωπα και τις οποίες ονόμασε *λειτουργίες*. Υποστήριξε ότι σε ένα λαϊκό παραμύθι μπορεί να εμφανίζονται

μόνο κάποιες από τις 31 αυτές λειτουργίες, όμως η σειρά εμφάνισής τους δεν αλλάζει, ειδικά αν το παραμύθι είναι πολύ παλιό (Προπ, 2009). Οι λειτουργίες αυτές παρουσιάζονται εν συντομία στη συνέχεια:

Αρχική κατάσταση: Προσδιορίζεται ο τόπος και ο χρόνος, η σύσταση της οικογένειας, ύπαρξη ατεκνίας (αν υπάρχει), διάθεση για τεκνοποίηση, τρόπος σύλληψης και γέννησης (πολλές φορές μαγικός), προφητείες για το νέο μέλος, ευημερία, περιγραφή του μελλοντικού ήρωα ή της ηρώιδας και των ιδιοτήτων που τον κάνουν ξεχωριστό, περιγραφή του μελλοντικού ψεύτικου ήρωα ή ηρώιδας, της συγγενικής του σχέσης με τον ήρωα και των αρνητικών ιδιοτήτων του, καβγάς.

Προπαρασκευαστικό μέρος

1. Απουσία

Ένα μέλος της οικογένειας απουσιάζει, ένα πρόσωπο ευθύνεται για την απουσία, προσδιορίζονται η μορφή και τα κίνητρά της.

2. Απαγόρευση

Ένα πρόσωπο προβάλλει μια απαγόρευση, προσδιορίζονται το περιεχόμενο, η μορφή και το κίνητρό της. Είναι είτε απλή απαγόρευση είτε αντεστραμμένη σε μορφή εντολής.

3. Παράβαση

Η απαγόρευση παραβιάζεται ή η εντολή εκτελείται από ένα πρόσωπο, προσδιορίζεται η μορφή και το κίνητρο της παράβασης.

Πρώτη εμφάνιση του ανταγωνιστή ή της ανταγωνίστριας: περιγράφονται ο τρόπος που εμφανίζεται στη σκηνή, ο τρόπος που συμπεριλαμβάνεται στο παραμύθι, τα εξωτερικά του χαρακτηριστικά.

4. Διερεύνηση

Ο ανταγωνιστής/κακοποιός ρωτά για αυτό που του κρύβουν, ρωτά τον ήρωα, ή το αντίστροφο, ή άλλα πρόσωπα κάνουν τη διερεύνηση. Μας γνωστοποιούνται τα κίνητρα.

5. Εκχώρηση

Ένα πρόσωπο εκχωρεί πληροφορίες στον ανταγωνιστή, είτε ηθελημένα είτε απερίσκεπτα.

6. Εξαπάτηση

Ο κακοποιός (παίρνοντας άλλη όψη) εξαπατά τον ήρωα, για να γίνει κύριός του ή για να αποκτήσει τα υπάρχοντά του, με τη χρήση πειθούς, μαγικών μέσων, ή με εξαπάτηση ή καταναγκασμό.

7. Συνενοχή

Ο ήρωας βοηθά παρά τη θέλησή του τον κακοποιό ενδίδοντας στην πειθώ, στα μαγικά μέσα ή στην εξαπάτηση/εξαναγκασμό.

Προκαταρκτική δυστυχία: Ο ήρωας είναι δυστυχής από την εξαπάτηση. Η δύσκολη θέση του έχει προκληθεί σκόπιμα από τον κακοποιό.

Αρχή της πλοκής

8. Δολιοφθορά ή Έλλειψη

Δολιοφθορά: Ο ανταγωνιστής προκαλεί φθορά σε ένα πρόσωπο ή αντικείμενο, ο πατέρας ή ιδιοκτήτης του οποίου το θέλει πίσω. Υπάρχει κίνητρο και σκοπός πίσω από τη δολιοφθορά που έγινε. Ο ανταγωνιστής εξαφανίζεται (παίρνοντας το πρόσωπο ή αντικείμενο) με ένα συγκεκριμένο τρόπο.

Έλλειψη: Υπάρχει έλλειψη ενός προσώπου/αντικειμένου (όχι μαγικού), ένα πρόσωπο αναγνωρίζει την έλλειψη.

9. Μεσολάβηση, συνδετική στιγμή

Η δολιοφθορά ή η έλλειψη γίνεται γνωστή και ο μεσολαβητής κάνει έκκληση για βοήθεια. Ο αναζητητής - ήρωας (συνήθως άνδρας) εμφανίζεται στο παραμύθι, μας γνωστοποιείται το όνομά του, περιγράφεται η εξωτερική του εμφάνιση, και ο τρόπος που θα συμπεριληφθεί στην πορεία της δράσης.

10. Έναρξη της αυτενέργειας

Ο ήρωας συμφωνεί ή αποφασίζει μόνος του την αυτενέργεια. Παρουσιάζονται οι τρόποι συμφωνίας (απειλές, υποσχέσεις) και αποστολής του ήρωα (εφόδια για το δρόμο). Σκοπός του είναι η δράση (να βρει, να σώσει) ή το πρόσωπο/αντικείμενο αυτό καθαυτό.

11. Αναχώρηση

Ο ήρωας-αναζητητής αναχωρεί από το σπίτι του.

Ο ήρωας συναντά τον δωρητή

12. Πρώτη λειτουργία του δωρητή

Ο αναζητητής συναντά στο δρόμο του το δωρητή. Παρουσιάζεται ο δωρητής: όνομα, τόπος κατοικίας, εξωτερικά χαρακτηριστικά, ιδιότητες, ο τρόπος που συμπεριλαμβάνεται στο παραμύθι. Ο δωρητής υποβάλλει σε μια δοκιμασία τον ήρωα, του ζητά μία χάρη ή την επίλυση μιας φιλονικίας.

13. Αντίδραση του ήρωα

Ο ήρωας αντιδρά στις πράξεις του δωρητή θετικά (περνά επιτυχώς τη δοκιμασία, σπλαχνίζεται το δωρητή, επιλύει επιτυχώς τη φιλονικία) ή αρνητικά (αποτυγχάνει στη δοκιμασία, δεν σπλαχνίζεται το δωρητή, δεν επιλύει τη φιλονικία).

14. Λήψη μαγικού μέσου

Ο δωρητής δίνει στον ήρωα το μαγικό μέσο, το οποίο μπορεί να είναι: ζώο, αντικείμενο μέσα από το οποίο εμφανίζονται ένας μαγικός βοηθός, ένα μαγικό αντικείμενο, ή μια ιδιότητα. Η μορφή μεταβίβασης μπορεί να είναι: άμεση, παρασκευάζεται επιτόπου, πουλιέται ή αγοράζεται, κατά τύχη περνά στην κατοχή του ήρωα, διάφορα πρόσωπα προσφέρουν τις υπηρεσίες τους στον ήρωα. Αν η αντίδραση του ήρωα στη δοκιμασία του δωρητή είναι αρνητική τότε το μαγικό μέσο δεν δίδεται, ενώ μπορεί να υπάρξει σκληρή τιμωρία του ήρωα.

Χρήση του μαγικού μέσου

15. Τοπική μετακίνηση μεταξύ δύο βασιλείων, ταξίδι με οδηγό

Μας παρουσιάζεται αναλυτικά ο βοηθός (μαγικό μέσο): όνομα, τρόπος συμπερίληψης στο παραμύθι, εξωτερικά χαρακτηριστικά, σοφία, ημέρωμα από τον ήρωα. Ο ήρωας μαζί με το βοηθό φτάνει στον προορισμό του: ταξιδεύει πάνω στη γη, στον αέρα ή μέσα στο νερό, χρησιμοποιεί την ιδιότητα του βοηθού. Περιγράφεται ο τόπος άφιξης: εκεί όπου βρίσκεται το πρόσωπο αναζήτησης και ο κακοποιός που το κρατά.

Δεύτερη εμφάνιση του ανταγωνιστή/κακοποιού: τρόπος που γίνεται, εξωτερική του εμφάνιση, συνοδεία, διάλογος με τον ήρωα.

Δεύτερη εμφάνιση του προσώπου που υπέστη τη δολιοφθορά (ή πρώτη εάν πρόκειται για έλλειψη): τρόπος που συμπεριλαμβάνεται στη δράση, εξωτερική εμφάνιση, ιδιαιτερότητες, διάλογος με τον ήρωα ή τον ανταγωνιστή.

16. Πάλη

Ο ήρωας και ο ανταγωνιστής παλεύουν: τόπος που γίνεται η μάχη, τα προκαταρκτικά, μορφές μάχης ή πάλης (σε ανοιχτό πεδίο, συναγωνίζονται, ο ανταγωνιστής βάζει έναν άθλο στον ήρωα), τα αποτελέσματα της μάχης.

17. Στιγμάτισμα, σημάδεμα

Ο ήρωας σημαδεύεται με κάποιο τρόπο στο πρόσωπο ή το σώμα.

18. Νίκη

Ο ήρωας νικά ή διώχνει τον ανταγωνιστή, πολλές φορές με τη βοήθεια του βοηθού.

Εμφανίζεται ξανά ο ψεύτικος ήρωας (που συναντήσαμε στην αρχική κατάσταση):

όνομα, μορφή εμφάνισης, συμπεριφορά την ώρα της μάχης, διάλογος με το πρόσωπο που υπέστη τη δολιοφθορά.

Η διήγηση φτάνει στο αποκορύφωμά της

19. Εξάλειψη της δυστυχίας ή της έλλειψης

Η δυστυχία που υπάρχει από την αρχική κατάσταση εξαλείφεται ενώ ταυτόχρονα ο ήρωας ελευθερώνει το πρόσωπο, ή αποκτά το αντικείμενο, που αναζητούσε.

20. Επιστροφή

Ο ήρωας παίρνει το δρόμο της επιστροφής.

21. Καταδίωξη, κυνηγητό

Ο ήρωας καταδιώκεται με κάποιο τρόπο. Ο κακοποιός έχει ειδοποιήσει για τη φυγή του ήρωα με κάποιο τρόπο. Κάποιος ειδοποιεί τον ήρωα για τον κίνδυνο.

22. Διάσωση

Ο ήρωας σώζεται με κάποιο τρόπο από την καταδίωξη, από κάποιο σωτήρα.

Ο κακοποιός καταστρέφεται.

23. Μη αναγνωρίσιμη άφιξη

Ο ήρωας, με αλλαγμένη όψη, φτάνει στο σπίτι του ή στο σπίτι του προσώπου που τον έστειλε στην αποστολή. Πιάνει ένα πόστο ως ξένος.

24. Αβάσιμες απαιτήσεις

Ο ψεύτικος ήρωας, που έχει επιστρέψει στο σπίτι και έχει πάρει τη θέση του ήρωα, έχει αβάσιμες απαιτήσεις τις οποίες εκπληρώνουν κάποια πρόσωπα. Γίνονται προετοιμασίες για το γάμο.

25. Δύσκολο πρόβλημα

Ο ήρωας πρέπει να λύσει ένα δύσκολο πρόβλημα (δοκιμασία, αίνιγμα) που του θέτει ένα πρόσωπο, για κάποιο λόγο, ή για να ανακαλύψει την αλήθεια.

26. Λύση

Ο ήρωας επιλύει το πρόβλημα, πολλές φορές μετά από διάλογο με το βοηθό.

27. Αναγνώριση

Γίνεται η αναγνώριση του ήρωα με κάποιο τρόπο ή λόγω ενός αντικειμένου ή σημαδιού.

28. Ξεσκεπάσμα

Ο ψεύτικος ήρωας ή ο ανταγωνιστής ξεσκεπάζονται από κάποιο πρόσωπο, με κάποιο τρόπο (δεν μπορεί να περάσει τη δοκιμασία).

29. Μεταμόρφωση

Ο ήρωας παίρνει την αρχική του όψη ή μια νέα, καλύτερη, με κάποιο τρόπο.

30. Τιμωρία

Ο ψεύτικος ήρωας ή ο ανταγωνιστής τιμωρούνται με κάποιο τρόπο.

31. Γάμος

Ο ήρωας παντρεύεται, πολλές φορές το πρόσωπο της αναζήτησής του, και ανεβαίνει στο θρόνο.

Χαρακτήρες

Οι Παπαντωνάκης & Κωτόπουλος (2011) ορίζουν το *χαρακτήρα* (character) ή *ήρωα* ως ένα πρόσωπο με ιδιαίτερες ποιότητες, έμφυτες ιδιότητες και μορφές συμπεριφοράς. Η Γαβριηλίδου (2008) τον ορίζει ως το σύνολο των γνωρισμάτων και των ιδιοτήτων ενός πλασματικού προσώπου. Ο χαρακτήρας παρουσιάζεται μεταξύ άλλων μέσω της δράσης του, μέσα από τις σχέσεις του με τους άλλους χαρακτήρες της ιστορίας, μέσα από τα λόγια και τις σκέψεις του, την εξωτερική του εμφάνιση, τον τόπο που ζει, και το όνομά του (Lukens, 1999). Προκαλεί τα γεγονότα της πλοκής, αλλά και αναδεικνύεται μέσα από αυτή, καθώς μέσα από τις καταστάσεις που καλείται να αντιμετωπίσει μπορούμε να τον κατανοήσουμε καλύτερα (Γαβριηλίδου, 2008).

Οι χαρακτήρες μπορεί να είναι απλοί άνθρωποι, ανθρώπινα όντα με υπερφυσικές δυνάμεις που λειτουργούν συνήθως ως σύμμαχοι/βοηθοί ή ανταγωνιστές του ήρωα, μπορεί να είναι ζώα ή πλάσματα, πολύ συχνά με μαγικές δυνάμεις, είτε αντικείμενα με μαγικές ιδιότητες που μπορούν να πάρουν ανθρώπινα χαρακτηριστικά (πχ. μιλούν, περπατούν, κ.λπ.) (Norton, 2007).

Χαρακτήρες και στοιχεία που είναι κοινά σε όλα τα παραμύθια του κόσμου είναι οι υπερφυσικοί εχθροί όπως ο γίγαντας, οι υπερφυσικοί σύμμαχοι όπως το τζίνι, τα «πονηρά ή σατανικά άγρια ζώα» όπως ο λύκος, τα μαγικά αντικείμενα, οι μαγικές δυνάμεις και οι μαγικές μεταμορφώσεις (Norton, 2007). Άλλα στοιχεία που συναντάμε στο λαϊκό παραμύθι είναι φανταστικά όντα όπως η γοργόνα,

επαγγελματίες όπως ο ξυλοκόπος, προσωποποιημένα στοιχεία της φύσης όπως το φεγγάρι (Δεληβοριά, 1996), μαγικά αντικείμενα όπως ένα μαγικό χαλί, και απλά αντικείμενα, όπως ένα καρφί (Taylor, 2000).

Οι χαρακτήρες των λαϊκών παραμυθιών είναι στατικοί, έτσι δεν εξελίσσονται κατά τη διάρκεια της ιστορίας, είναι στερεοτυπικοί, κατέχοντας χαρακτηριστικά γνωρίσματα μια ομάδας ατόμων (Lukens, 1999), και επίπεδοι, δηλαδή κατέχουν ένα κύριο χαρακτηριστικό γνώρισμα που δεν αλλάζει κατά τη διάρκεια της ιστορίας (Ζαν, 1996· Norton, 2007) όπως για παράδειγμα η πονηριά. Τα μικρά παιδιά κατανοούν καλύτερα τους επίπεδους χαρακτήρες, οι οποίοι παίρνουν πολύ γρήγορα τη θέση τους στη δράση έτσι ώστε η προσοχή του μικρού ακροατή να επικεντρωθεί ευκολότερα στον κεντρικό χαρακτήρα (Lukens, 1999). Όταν το χαρακτηριστικό γνώρισμα ενός χαρακτήρα είναι εξωτερικό, για παράδειγμα μια όμορφη κοπέλα με λευκό δέρμα, ο ακροατής συμπεραίνει ότι η κοπέλα αυτή είναι ταυτόχρονα και καλή, επειδή η ομορφιά στα παραμύθια είναι συνώνυμη της καλοσύνης, ενώ αντίθετα η ασχήμια είναι συνώνυμη της κακίας. Οι ιδιότητες των χαρακτήρων προσδιορίζονται και από τους κοινωνικούς τους ρόλους: π.χ. άνδρας - γενναίος (Αυδίκος, 1999). Πολύ συχνά ο κεντρικός χαρακτήρας και οι συμπαραστάτες του διέπονται από «ηθική συνείδηση και συνέπεια, όπως και άλλες ηθικές και κοινωνικές ποιότητες» (Παπαντωνάκης & Κωτόπουλος, 2011, σ. 100), αποτελώντας έτσι θετικά πρότυπα για το μικρό ακροατή μέσω της ταύτισής του μαζί τους.

Ο Προπ (2009) προτείνει τον διαχωρισμό των χαρακτήρων των λαϊκών παραμυθιών σε επτά βασικούς τύπους τους οποίους ονομάζει «πρόσωπα δράσης»: α. ήρωας, β. ψεύτικος ήρωας, γ. ανταγωνιστής (κακοποιός), δ. δωρητής, ε. μαγικός βοηθός, στ. αποστολέας, και ζ. πριγκίπισσα - αντικείμενο αναζήτησης. Τα πρόσωπα δράσης παίρνουν, σύμφωνα με τον Προπ, μέρος στους «κύκλους δράσης» δηλαδή

εμφανίζονται σε μια σειρά από λειτουργίες, έτσι έχουμε για παράδειγμα τον κύκλο δράσης του ανταγωνιστή ο οποίος εμφανίζεται στη Δολιοφθορά, στη Μάχη με τον ήρωα και στην Καταδίωξη. Ένας χαρακτήρας μπορεί να εμφανιστεί μόνο στον κύκλο δράσης που του αναλογεί, μπορεί όμως να εμφανιστεί και σε περισσότερους ή ένας κύκλος δράσης να περιλαμβάνει περισσότερους από έναν χαρακτήρες (Andonovska-Trajkovska, 2012). Η Santagostino (2003) από την άλλη μεριά διαχωρίζει τους χαρακτήρες σε τρεις κατηγορίες: Πρωταγωνιστές, Ανταγωνιστές και Συμπαραστάτες. Τέλος, η Γαβριηλίδου (2008) κατατάσσει τους χαρακτήρες σε πρωταγωνιστικούς και περιφερειακούς με βάση τη σημαντικότητά τους στην πλοκή. Αναφέρει, επίσης, ότι υπάρχει πάντα η παρουσία ενός αντιήρωα/ανταγωνιστή σκοπός του οποίου είναι να βλάψει τον ήρωα, αλλά παράλληλα χωρίς αυτόν δεν θα υπήρχε πρόβλημα και δράση.

Οι κύριοι χαρακτήρες, καθώς και οι μεταξύ τους σχέσεις παρουσιάζονται στην αρχική κατάσταση του παραμυθιού. Ο κεντρικός ήρωας ή πρωταγωνιστής του λαϊκού παραμυθιού εμφανίζεται συνήθως στην αρχική κατάσταση, αν και αυτό δεν ισχύει πάντα. Πολλές φορές η ιστορία ξεκινά με δευτερεύοντα πρόσωπα της δράσης, όπως είναι ο αποστολέας (Παπαντωνάκης & Κωτόπουλος, 2011) ενώ ο ήρωας εμφανίζεται στο προπαρασκευαστικό μέρος.

Στο παραμύθι κυριαρχούν τα δίπολα (Αυδίκος, 1999) γι' αυτό υπάρχει ξεκάθαρη διάκριση των καλών από τους κακούς ήρωες. Εκτός από την καλοσύνη απέναντι στην κακία, άλλα χαρακτηριστικά δίπολα είναι το θάρρος απέναντι στη δειλία, η εξυπνάδα απέναντι στη δύναμη (Κούπερ, 1983), και η ομορφιά απέναντι στην ασχήμια. Ο κακός υποκινείται από πάθη όπως ο φθόνος, ενώ ο καλός από θετικά αισθήματα όπως η γενναιοδωρία. Οι κακοί χαρακτήρες, μέσω των οποίων προβάλλονται αρνητικά στοιχεία, είναι απαραίτητοι στα παραμύθια επειδή λειτουργούν ως καταλύτες που βοηθούν την πλοκή να προχωρήσει έτσι ώστε όταν στο τέλος νικηθούν από τους

καλούς ήρωες μαζί τους να νικηθούν και οι κακές παρορμήσεις του παιδιού - ακροατή (Santagostino, 2003).

Οι χαρακτήρες εκτός από τη δράση τους και τις περιγραφές του αφηγητή, εκφράζονται και μέσα από το διάλογο. Με τον διάλογο δίνεται ένας ρυθμός στην ιστορία, καθώς εξαφανίζεται ο αφηγητής και στη σκηνή μιλάνε οι ήρωες αυτόνομα, συγκρούονται, ενώ παράλληλα προωθείται η λογική. Δημιουργείται μια ατμόσφαιρα ρεαλισμού, μια ψευδαίσθηση αναπαράστασης της πραγματικότητας που μικραίνει την απόσταση ανάμεσα στον ακροατή και τους ήρωες (Καρακίτσιος, 2013).

Σκηνικό

Το *σκηνικό* (setting) μέσα στο οποίο διαδραματίζεται το παραμύθι μπορούμε να το διαχωρίσουμε ως προς το Χρόνο και το Χώρο. Ο χωροχρόνος των λαϊκών παραμυθιών είναι αόριστος και γι' αυτό έχει «διαχρονικό, υπερτοπικό και οικουμενικό περιεχόμενο» (Παπαντωνάκης & Κωτόπουλος, 2011, σ. 208).

Ο *Χρόνος* του παραμυθιού είναι το πολύ μακρινό (Norton, 2007) και αόριστο παρελθόν. Χωρίζεται στον *κειμενικό* και τον *εξωκειμενικό* χρόνο (Αναγνωστόπουλος, 1997), κάτι που ο Todorov ονομάζει *χρονικότητες* (Μυλωνάκου, 1996). Ο *κειμενικός* χρόνος είναι ο χρόνος κατά τον οποίο λαμβάνει χώρα η ιστορία, και είναι ο *εσωτερικός* χρόνος του κειμένου. Ο *εξωκειμενικός* χρόνος είναι ο χρόνος κατά τον οποίο λέγεται, γράφεται ή διαβάζεται η ιστορία, είναι δηλαδή *εξωτερικός* του κειμένου.

Η Lukens (1999) χαρακτηρίζει το σκηνικό του λαϊκού παραμυθιού με τον θεατρικό όρο *φόντο* (backdrop setting) ή «*μη ολοκληρωμένο σκηνικό*» όπως το μεταφράζουν οι Παπαντωνάκης & Κωτόπουλος (2011, σ. 48), όπου επειδή αυτό που

ενδιαφέρει τον ακροατή είναι οι χαρακτήρες, η δράση, και το θέμα, δεν δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στον χρόνο και το χώρο της ιστορίας. Έτσι, η «άκρη του δάσους» θα μπορούσε να είναι σε ένα οποιοδήποτε δάσος, και τα «πολύ παλιά χρόνια» θα μπορούσε να είναι οποιαδήποτε στιγμή στο παρελθόν.

Η γνωστή φράση «Μια φορά κι έναν καιρό» με την οποία ξεκινούν τα περισσότερα λαϊκά παραμύθια καταργεί τα όρια του τόπου και του χρόνου (Μυλωνάκου, 1996) και λειτουργεί ως ένα όχημα που μεταφέρει τον ακροατή σε ένα χωροχρόνο που είναι αποστασιοποιημένος από την πραγματική ζωή και την καθημερινότητα του παιδιού, καθησυχάζοντάς το μ' αυτόν τον τρόπο ότι τα δράματα κι οι συγκρούσεις που θα ακούσει στη συνέχεια βρίσκονται σε ασφαλή απόσταση και δεν μπορούν να το επηρεάσουν. Με τον τρόπο αυτό το παιδί - ακροατής εμβαθύνει στην ιστορία, χωρίς να ανησυχεί, ακόμα κι αν τα θέματα που διαπραγματεύεται αυτή είναι πολύ δύσκολα (Santagostino, 2003).

Ο *Χώρος* μέσα στον οποίο διαδραματίζεται το λαϊκό παραμύθι είναι μαγικός και φανταστικός, εκτός των ορίων του χρόνου. Μπορεί να είναι υπαρκτός, όπως μια σπηλιά, αλλά και φαντασιακός όπως το κέντρο της γης, συνήθως όμως είναι αόριστος (Παπαντωνάκης & Κωτόπουλος, 2011) και απομακρυσμένος από την καθημερινότητα. Μόλις ξεκινά τη διήγηση ο αφηγητής κάνει εμφανείς και διακριτούς το χρόνο και το χώρο μέσα στον οποίο θα συμβούν τα γεγονότα, κι αυτό γιατί το κοινό των παραμυθιών είναι συνήθως μικρά παιδιά που δεν έχουν κατακτήσει πλήρως τις έννοιες αυτές (Αναγνωστόπουλος, 1994).

Θέμα

Έναν ορισμό για το *θέμα* προσφέρει η Lukens (1999, σ. 135): «Θέμα στη λογοτεχνία είναι η ιδέα που κρατά την ιστορία συμπαγή, όπως είναι ένα σχόλιο για την κοινωνία, την ανθρώπινη φύση, ή την ανθρώπινη κατάσταση». Η χρονολογική σειρά απαντά στο ερώτημα «Και τι έγινε μετά;», η πλοκή απαντά στο ερώτημα «Γιατί συνέβη;», ενώ το θέμα απαντά στο ερώτημα «Τι σημαίνουν όλα αυτά;» (Lukens, 1999).

Τα θέματα που διαπραγματεύονται τα παραμύθια είναι οικουμενικά προβλήματα τα οποία το παιδί αντιμετωπίζει στην καθημερινότητά του και καλείται να επιλύσει, όπως είναι η απώλεια, ο φόβος, κ.ά. Το παραμύθι μέσα από τις φανταστικές του καταστάσεις δείχνει στο παιδί τον τρόπο επίλυσης των προβλημάτων που βιώνει στο παρόν, αλλά μπορεί να αντιμετωπίσει και στο μέλλον (Santagostino, 2003).

Τα θέματα που κυριαρχούν στα λαϊκά παραμύθια είναι παγκόσμια, πανανθρώπινα και διαχρονικά (Santagostino, 2003), και εκφράζουν τις αξίες των κοινωνιών μέσα στις οποίες δημιουργήθηκαν (Norton, 2007). Όπως αναφέραμε και για τους χαρακτήρες, συναντούμε κι εδώ δίπολα όπως είναι η σύγκρουση του καλού με το κακό, της εξυπνάδας με τη μυϊκή δύναμη, της δικαιοσύνης με την αδικία, και του θάρρους με τη δειλία (Κούπερ, 1983· Norton, 2007). Η νίκη των καλών δυνάμεων οδηγεί στο ευτυχισμένο τέλος, ένα άλλο κοινό χαρακτηριστικό των λαϊκών παραμυθιών, που δίνει στον ακροατή την εντύπωση ότι οι συγκρούσεις δεν χρειάζεται να αποφεύγονται, επειδή αν αγωνιστεί κανείς βγαίνει πάντα νικητής. Παρόλα αυτά το ευτυχισμένο τέλος των λαϊκών παραμυθιών, αν και αποτελεί μια ισχυρή τάση, δεν αποτελεί και τον κανόνα. Για παράδειγμα, στο παραμύθι των αδελφών Γκριμ «Ο μαγικός αυλός» ο αυλιστής για να εκδικηθεί τους άρχοντες που δεν του έδωσαν τη συμφωνημένη αμοιβή οδηγεί τα παιδιά της πόλης στο θάνατο.

Κεντρική θέση στη θεματολογία τόσο των ευρωπαϊκών, όσο και των παραμυθιών από την Ασία και τη Νότια Αμερική, κατέχει η νίκη του καλού ενάντια στο κακό. Σε

πολλά παραμύθια το είδος του «καλού» και του «κακού» γίνεται συγκεκριμένο, με τους κεντρικούς χαρακτήρες να επιδεικνύουν στοιχεία όπως η εξαπάτηση, η ζήλια, η ταπεινότητα, η εξυπνάδα, κ.ά. (Lukens, 1999).

Ένα άλλο χαρακτηριστικό των λαϊκών παραμυθιών είναι το μαγικό στοιχείο και η μεταμόρφωση (Ζαν, 1996). Καθημερινά και οικεία αντικείμενα μπορούν να γίνουν μαγικά, ενώ άνθρωποι και ζώα μπορούν να μεταμορφωθούν μέσα σε μια στιγμή. Οι μαγικές μεταμορφώσεις των παραμυθιών, που λαμβάνουν χώρα σε έναν φανταστικό κόσμο, έλκουν το μικρό παιδί επειδή ταιριάζουν με τον τρόπο που αντιλαμβάνεται τον κόσμο (Μιχαλοπούλου, 1999).

Ύφος

Το ύφος του λαϊκού παραμυθιού περιλαμβάνει την επιλογή των λέξεων, τη διαμόρφωση των προτάσεων, και τον τρόπο έκφρασής τους από τον αφηγητή ή τον συντάκτη (Lukens, 1999). Όλα όσα συνθέτουν το ύφος του παραμυθιού είναι λιτά. Οι προτάσεις είναι σύντομες, κύριες - οι δευτερεύουσες συνήθως απουσιάζουν - οι σύνδεσμοι τις περισσότερες φορές είναι οι λέξεις “και” και “αλλά”, και γενικότερα το λεξιλόγιο είναι πολύ συγκεκριμένο και μιλά για πράγματα τα οποία το παιδί μπορεί να αντιληφθεί με τις αισθήσεις του (Taylor, 2000). Η περιγραφή των τόπων και των χαρακτήρων είναι επίσης περιορισμένη στα απολύτως απαραίτητα για την πλοκή της ιστορίας, ενώ το ίδιο ισχύει και για τους διαλόγους (Norton, 2007). Η αφήγηση είναι τριτοπρόσωπη, και ο αφηγητής είναι παντογνώστης ή μερικώς παντογνώστης (Lukens, 1999).

Άλλα χαρακτηριστικά του ύφους των παραμυθιών είναι η υπερβολή, η αλληγορία, η μεταφορά, το χιούμορ, η κορύφωση, το αιφνίδιο, οι επαναλήψεις, οι παρεκβάσεις

(Αναγνωστόπουλος, 1997), οι επαναλαμβανόμενες εικόνες, οι σύντομοι στίχοι, ο ρυθμικός πεζός λόγος, ο διάλογος, και η προσωποποίηση (Lukens, 1999).

Το ύφος της προφορικής αφήγησης παίζει επίσης σημαντικό ρόλο στην πρόσληψη του παραμυθιού από μικρούς και μεγάλους ακροατές. Η επιλογή των λέξεων, οι εκφράσεις του προσώπου, η χρήση του χιούμορ, η έμφαση, το σασπένς, ο τόνος της φωνής, το αφηγηματικό στυλ και οι αλληλεπιδράσεις με τους ακροατές (Glenn-Applegate et al., 2010, Παπανικολάου & Τσιλιμένη, 1992) είναι μερικά από τα στοιχεία που βοηθούν τον αφηγητή στο να εμπλέξει τους ακροατές στην ιστορία και να κάνει την αφήγησή του επιτυχημένη.

Δομή

Η δομή των παραμυθιών έχει κανόνες που ισχύουν γενικά για τη λαϊκή αφήγηση, όπως οι νόμοι της τριπλής επανάληψης, των διδύμων και της επίτασης. Επίσης υπάρχουν και οι χαρακτηριστικές φράσεις της έναρξης "Μια φορά κι έναν καιρό..." και του τέλους "... και ζήσαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα" (Αναγνωστόπουλος, 1997).

Ο Βλάντιμιρ Προπ, όπως αναφέρεται και παραπάνω, ήταν ο πρώτος που παρατήρησε ότι το λαϊκό παραμύθι έχει μια συγκεκριμένη δομή, η οποία καθορίζεται από λειτουργίες οι οποίες παρουσιάζονται με συγκεκριμένη χρονική ακολουθία, δηλαδή τα γεγονότα παρατίθενται με τη σειρά που συνέβησαν γι' αυτό το λόγο είναι εύκολο να γίνει αντιληπτή η δομή του παραμυθιού από τα μικρά παιδιά (Taylor, 2000).

Το παραμύθι στην εκπαίδευση

Το παραμύθι έχει πολλαπλά οφέλη στη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, γι' αυτό το λόγο κατέχει εξέχουσα θέση στην εκπαίδευση. Ειδικότερα το λαϊκό παραμύθι, παρότι για πολλά χρόνια είχε υποτιμηθεί η παιδαγωγική του αξία από τους εκπαιδευτικούς, με εξαίρεση τους εκπαιδευτικούς της προσχολικής ηλικίας, έχει αρχίσει τα τελευταία χρόνια να παίρνει ξανά τη θέση που του αξίζει στη διδασκαλία όχι μόνο της λογοτεχνίας, αλλά και της δημιουργικής γραφής (Αυδίκος, 1999). Το παραμύθι βοηθά το παιδί στην ανάπτυξη της φαντασίας του, της ηθικής του συνείδησης, του συναισθηματικού του κόσμου, της πίστης του για τη ζωή. Συνδέει το παιδί με το φυσικό περιβάλλον, το φέρνει σε επαφή με τον πνευματικό πολιτισμό της κοινωνίας στην οποία ανήκει, καθώς και με την κουλτούρα παλαιότερων εποχών ή διαφορετικών πολιτισμών. Τέλος, είναι μια αισθητική απόλαυση και πηγή χαράς για το παιδί (Αναγνωστόπουλος, 1997· Αυδίκος, 1999· Norton, 2007).

Τα παιδιά μέσα από την γνωριμία τους με το παραμύθι στα πλαίσια του μαθήματος της γλώσσας, καλλιεργούν την αγάπη γι' αυτό το αφηγηματικό είδος, ενώ παράλληλα ασκούνται στην παραγωγή και στη χρήση γραπτού λόγου, βελτιώνουν την αφηγηματική τους ικανότητα και εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους. Θετική κρίνεται, επίσης, η επίδραση του παραμυθιού σε μαθητές που αντιμετωπίζουν σοβαρά μαθησιακά προβλήματα (Αυδίκος, 1999).

Με τη χρήση του παραμυθιού ο εκπαιδευτικός δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να επεξεργαστεί καλύτερα τα συναισθήματά του, όμοια με αυτά που βιώνει ο λογοτεχνικός ήρωας, να κατανοήσει καλύτερα πλευρές του εαυτού του, και να οργανώσει τη γνώση του για τον εαυτό του. Να παρατηρήσει από άλλη οπτική γωνία

γεγονότα και καταστάσεις, συμπληρώνοντας έτσι τις γνώσεις του για τον κόσμο (Γαβριηλίδου, 2008).

Το λαϊκό παραμύθι θεωρείται χρήσιμο στη διδασκαλία όχι μόνο της μητρικής, αλλά και της ξένης γλώσσας. Ο Taylor (2000) υποστηρίζει πως τα στοιχεία των λαϊκών παραμυθιών, όπως οι επαναλήψεις θεμάτων και λέξεων, οι πλεονασμοί, η προβλεψιμότητα, η απλή γραμματική, το απλό λεξιλόγιο και οι κατανοητές ιδέες, αποτελούν χρήσιμα εργαλεία για τον εκπαιδευτικό κατά τη διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας ή τη διδασκαλία της κυρίαρχης γλώσσας του σχολείου σε αλλόγλωσσους μαθητές.

Για να κατανοήσουν τα παιδιά την τεχνική της δημιουργίας ιστοριών θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να κατέχει την τεχνική της αφήγησης, ώστε να μπορέσει να τα καθοδηγήσει σωστά (Τσιλιμένη, 1996, όπως αναφέρει ο Αναγνωστόπουλος, 1997· Αυδίκος, 1999). Κατά την αφήγηση ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη το ακροατήριο, δηλαδή τα ενδιαφέροντα και την ηλικία των παιδιών στα οποία απευθύνεται. Χαρακτηριστικά που θα πρέπει να έχει η αφήγησή του είναι το δυνατό ξεκίνημα, οι χαρακτήρες με τους οποίους ταυτίζονται τα παιδιά, η κλιμάκωση της πλοκής και το ευτυχισμένο τέλος (Norton, 2007).

Κεφάλαιο τέταρτο:

Οι ιστορίες των παιδιών

Οι ιστορίες που αφηγούνται τα παιδιά: μια βιβλιογραφική ανασκόπηση

Η πλειονότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας πριν φτάσει ακόμη στο νηπιαγωγείο έχει έρθει σε επαφή με πλήθος προφορικών και γραπτών ιστοριών από πολλά αφηγηματικά είδη (Riley & Burreli, 2007), έχει σχηματίσει την έννοια της αφήγησης, είτε πρόκειται για προφορική αφήγηση, είτε για ανάγνωση ιστοριών από παιδικά βιβλία (Harrett & Benjamin, 2005), και γνωρίζει τι είναι μια ιστορία, την ύπαρξη ενός κεντρικού ήρωα, ενός πλαισίου, ενός προβλήματος, κλπ. (Loizou et al, 2011). Οι διηγήσεις των παιδιών, που αποκτούν μεγάλη σημασία γι' αυτά επειδή μιλούν για τις εμπειρίες τους και για την πραγματική τους ζωή (George-Remy, 2006), χωρίζονται σε *προσωπικές*, δηλαδή περιγραφές πραγματικών γεγονότων που έχουν συμβεί στο παιδί ή στον περίγυρό του στο παρελθόν, και προκύπτουν συνήθως στα πλαίσια μιας συζήτησης, και σε *φανταστικές*, δηλαδή αφηγήσεις μιας γνωστής ή πρωτότυπης ιστορίας, την οποία τα παιδιά ενθαρρύνονται να λένε συνήθως στο σχολείο (Glenn-Applegate, et al., 2010).

Από τους πρώτους μήνες της ζωής τους τα παιδιά δείχνουν μεγάλο ενδιαφέρον για τις ιστορίες που τους λένε οι ενήλικοι. Μετά τους πρώτους 18 μήνες, την περίοδο δηλαδή που τα παιδιά αρχίζουν να χρησιμοποιούν τον προφορικό λόγο, μπορούμε να πούμε ότι ξεκινούν να λένε και τις πρώτες τους ιστορίες (Marjanovič-Umek, et al., 2012), ένα δείγμα των οποίων είναι και ο ατομικός μονόλογος όπως τον ονόμασε ο Vygotsky (Laycock, 1996).

Η Applebee (1978, όπως αναφέρεται στο Marjanovič-Umek, et al., 2012) προτείνει έξι χαρακτηριστικά της ανάπτυξης των ιστοριών που λένε τα παιδιά. Τα χαρακτηριστικά αυτά έχουν τη μορφή σταδίων τα οποία διαδέχονται το ένα το άλλο.

Το πρώτο στάδιο είναι η διήγηση ιστοριών σε πλήθη, δηλαδή ανοργάνωτα στοιχεία που δεν μπορούν να χαρακτηριστούν ως «ιστορία». Το δεύτερο στάδιο αφορά τη διήγηση μιας σειράς γεγονότων που και πάλι έχει έλλειψη οργάνωσης, ενώ στο τρίτο στάδιο τα παιδιά αποκτούν την ικανότητα να συνδέουν τα επιμέρους στοιχεία της ιστορίας, αν και δεν έχουν κατακτήσει ακόμα τη χρονική ακολουθία. Στο τέταρτο στάδιο τα παιδιά είναι ικανά να συνδέσουν τα στοιχεία της ιστορίας μεταξύ τους φτιάχνοντας μια αλυσίδα, παρόλο που τελικά η σύνδεση της αρχής με το τέλος δεν επιτυγχάνεται, καθώς το τέλος επιλέγεται μάλλον αυθαίρετα. Στο πέμπτο στάδιο, που συμπίπτει περίπου με τα πέντε χρόνια, τα παιδιά δημιουργούν αλυσίδες, που έχουν στο κέντρο τους τον κύριο χαρακτήρα της ιστορίας. Το έκτο και τελευταίο στάδιο, αφορά τις πραγματικές διηγήσεις, δηλαδή ιστορίες με ένα κύριο θέμα, γύρω από το οποίο διαδραματίζεται όλη η ιστορία από την αρχή μέχρι το τέλος.

Με μια έρευνα-δράση που εκπόνησε ο Αυδίκος (1999) κατάφερε να ενισχύσει την αφηγηματική ικανότητα παιδιών δημοτικού μέσω αρχικά της αφήγησης λαϊκών παραμυθιών από τη δασκάλα, έπειτα της ανάλυσης των χαρακτήρων και των λειτουργιών μαζί με τα παιδιά, και τέλος την παραγωγή ιστοριών από τα ίδια τα παιδιά με βάση τη γνώση που αποκόμισαν στο προηγούμενο στάδιο.

Διήγηση με τη χρήση εικόνων

Αρκετοί ερευνητές έχουν μελετήσει τη διήγηση ιστοριών από τα παιδιά με βάση τις εικόνες ενός βιβλίου. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα των Marjanovič-Umek, et al. (2004, όπως αναφέρεται στο Marjanovič-Umek, et al., 2012) δείχνει ότι η δομή της ιστορίας που φτιάχνουν τα παιδιά εξελίσσεται σταδιακά καθώς αυτά μεγαλώνουν. Στα τέσσερα τους χρόνια τα παιδιά αφηγούνταν την ιστορία με καθόλου ή πολύ απλή

δομή, καθώς περιέγραφαν στατικά τις εικόνες του βιβλίου. Στα έξι τους χρόνια οι ιστορίες συνέχιζαν να είναι στατικές, παρόλο που τα παιδιά ανέφεραν τα γεγονότα με τη χρονολογική τους σειρά. Στα οκτώ τους χρόνια είχαν κατακτήσει τη δομή της ιστορίας, ενώ δημιουργούσαν σχέσεις ανάμεσα στους ήρωες, περιέγραφαν τις σκέψεις και τα συναισθήματα τους, και χρησιμοποιούσαν περιγραφές αιτίας-αποτελέσματος. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας επιβεβαίωσε και η έρευνα των Marjanovič-Umek, et al. (2012) σε παιδιά τριών έως έξι ετών. Σ' αυτή την έρευνα η ανάκληση των γεγονότων και η τοποθέτησή τους σε λογική σειρά, όπως επίσης και η περιπλοκότητα στη δομή των προτάσεων, εξελίσσονταν με την ηλικία.

Την αφήγηση ιστοριών με βάση τις εικόνες ενός παιδικού βιβλίου μελέτησαν και οι Pellegrini & Galda (1998, όπως αναφέρεται στο Marjanovič-Umek, et al., 2012) καταλήγοντας στην ύπαρξη έξι αναπτυξιακών σταδίων. Στο πρώτο στάδιο τα παιδιά ανέφεραν απλώς τα στοιχεία των εικόνων, στο δεύτερο περιέγραφαν κυρίως τις δραστηριότητες, ενώ στο τρίτο αφηγούνταν το μήνυμα των εικόνων και άρχιζαν να χρησιμοποιούν παρελθόντα χρόνο, ενώ η ιστορία τους δεν ήταν μία, αλλά αποτελούνταν από πολλές μικρότερες. Στο τέταρτο στάδιο οι ιστορίες είχαν συνοχή, ενώ στο πέμπτο τα παιδιά κρατούσαν τον κύριο χαρακτήρα της ιστορίας, όμως άλλαζαν τη χρονική σειρά των γεγονότων, με αποτέλεσμα η τελική ιστορία να έχει κάποιες μικρές διαφορές από εκείνη που τους διάβασε ο ενήλικος. Στο έκτο, και τελευταίο, στάδιο τα παιδιά συχνά διηγούνταν την ιστορία όπως τη θυμούνταν από την ανάγνωση δείχνοντας ταυτόχρονα τις εικόνες.

Τη χρήση εικόνων ως αφηγηματικό υλικό μελέτησε και η Τσιλιμένη (2004), η οποία έδωσε σε παιδιά 5-6 ετών 20 εικόνες, οι οποίες αναπαριστούσαν τον πρωταγωνιστή, άλλα πρόσωπα, το χώρο, και το χρόνο. Βρήκε ότι τα μισά παιδιά συνέδεαν τις εικόνες με σχέσεις ακολουθίας «...και μετά...», τα υπόλοιπα με σχέσεις

αιτιότητας, ενώ ελάχιστα παιδιά δεν συνέδεσαν τις εικόνες μεταξύ τους. Τα περισσότερα παιδιά κάνουν απλή περιγραφή των εικόνων, ενώ λίγα παιδιά προεκτείνουν την αφήγηση εκτός των εικόνων. Βρήκε, τέλος, στοιχεία διακειμενικότητας στις ιστορίες των παιδιών, δηλαδή όταν ένα παιδί συναντούσε στις εικόνες έναν ήρωα κλασικού παραμυθιού τον χρησιμοποιούσε φτιάχνοντας μια νέα, πρωτότυπη ιστορία.

Δημιουργικά στοιχεία στις ιστορίες των παιδιών

Η πλειοψηφία των ερευνών για τη θετική επίδραση της δημιουργικής γραφής στα παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας επικεντρώνεται στα ακαδημαϊκά οφέλη, καθώς και στη σύνδεση της αφηγηματικής ικανότητας με μετρήσιμα στοιχεία της γλώσσας, όπως είναι η ανάπτυξη του λεξιλογίου, η αναγνωστική ετοιμότητα, η χρήση της γραπτής γλώσσας, κ.ά.

Οι Glenn-Applegate et al. (2010) σε έρευνα που έκαναν με παιδιά 3,5 - 5 ετών βρήκαν ότι υπάρχει σημαντική σχέση ανάμεσα στα δημιουργικά στοιχεία των διηγήσεων των παιδιών και στην απόδοσή τους σε σταθμισμένα τεστ αφηγηματικής ικανότητας, καθώς και στις γλωσσικές τους ικανότητες, όπως είναι η γραμματική, το λεξιλόγιο και η σύνταξη των προτάσεων. Θετική σχέση ανάμεσα στην ανάπτυξη της αφηγηματικής ικανότητας και του λεξιλογίου βρήκε και ο Αυδίκος (1999).

Οι έρευνες που συνδέουν τη δημιουργικότητα με τις διηγήσεις των παιδιών, και ειδικότερα των παιδιών προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας, είναι πολύ λίγες. Σε μία από αυτές οι Glenn-Applegate et al. (2010) εξέτασαν τη σχέση της δημιουργικότητας (artfulness όπως την ονομάζουν) με την αφηγηματική ποιότητα των ιστοριών των παιδιών, χαρακτηριστικά στοιχεία της οποίας είναι η

πολυπλοκότητα, η παραγωγικότητα και η λεξιλογική διαφορετικότητα. Από τα ευρήματά τους προέκυψε ότι η πλειοψηφία των παιδιών χρησιμοποίησε δημιουργικά στοιχεία στις αφηγήσεις του, ενώ όσα περισσότερα δημιουργικά στοιχεία είχε μία αφήγηση τόσο πιο περίπλοκη ήταν συντακτικά και λεξιλογικά. Επίσης, οι δημιουργικότερες αφηγήσεις είχαν μεγαλύτερη έκταση.

Στοιχεία δημιουργικότητας με τη μορφή της ανατροπής και της πρωτοτυπίας στην έκβαση γνωστών κλασικών παραμυθιών, καθώς και των ρόλων των ηρώων μέσα στην ιστορία, βρήκε η Μιχαλοπούλου (1997) στην έρευνά της με παιδιά προσχολικής ηλικίας. Από τα παιδιά ζητήθηκε η αναδιήγηση και επέκταση κλασικών παραμυθιών τα οποία τους είχαν αφηγηθεί προηγουμένως οι ενήλικες. Από τις αφηγήσεις των παιδιών προέκυψαν δύο επίπεδα ανατροπών: το *μέσο-κατώτερο* και το *μέσο-ανώτερο* επίπεδο. Στο πρώτο επίπεδο τα παιδιά επέκτειναν ένα γνωστό παραμύθι παρεμβάλλοντας ένα επεισόδιο που προσομοιάζει με συνήθη επεισόδια των παραμυθιών και το οποίο παρεμβάλλεται μέσα στην ιστορία, το παραμύθι έχει δηλαδή κλειστή μορφή. Ενώ στο δεύτερο επίπεδο τα παιδιά προσέθεταν στο γνωστό παραμύθι μία επιπλέον πλοκή η οποία ξεφεύγει από την κύρια και οδηγεί σε μια νέα κατάσταση διαφορετική από την αρχική, έχει δηλαδή ανοιχτή μορφή. Στην ίδια έρευνα γίνεται εμφανές ότι τα παιδιά τείνουν προς μια άρνηση των κανόνων και ανατροπή των αξιών και των συμβάσεων των κλασικών παραμυθιών όπως είναι η αποκατάσταση της αδικίας, η τιμωρία του κακού, και το αίσιο τέλος.

Το χιούμορ είναι ένα χαρακτηριστικό στοιχείο δημιουργικότητας στις αφηγήσεις των παιδιών. Μέχρι τα πέντε τους χρόνια τα παιδιά γνωρίζουν τι είναι αστεία ιστορία και χρησιμοποιούν στις αφηγήσεις τους στοιχεία χιούμορ, όπως είναι η παράβαση των κανόνων, η βία, η δυσαρμονία, και τα χιουμοριστικά σύμβολα (Loizou, et al, 2011). Δείχνει, επίσης, ότι το παιδί διασκεδάζει καθώς λέει την ιστορία, και ότι

χειρίζεται άνετα τη γλώσσα (Glenn-Applegate et al., 2010).

Τα είδη των ιστοριών

Ο Broström (2002) υποστηρίζει ότι οι ιστορίες που λένε τα παιδιά χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες: τις προσωπικές ιστορίες, τις αυθεντικές ιστορίες, και τις ιστορίες ακολουθίας. Οι *προσωπικές ιστορίες* αφορούν τις εμπειρίες που έχει βιώσει το παιδί στην πραγματική του ζωή, τις οποίες όχι μόνο ανακαλεί αλλά και αναδομεί.

Αυθεντική ιστορία είναι μία αφήγηση που παράγει ένα άτομο και η οποία περιέχει τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

- λαμβάνει χώρα στο παρελθόν,
- περιέχει κάποια στοιχεία που δημιουργούν συνέχεια,
- περιλαμβάνει ένα ή περισσότερα σημαντικά πρόσωπα, κύριους χαρακτήρες, διαμεσολαβητές,
- τα άτομα δημιουργούν σκόπιμες δραστηριότητες, πράξεις ή γεγονότα,
- η δράση εκφράζεται μέσα σε ένα πλαίσιο, μία σκηνή,
- οι πράξεις κατευθύνονται προς ένα σκοπό, κάτι στο οποίο το άτομο στοχεύει,
- τα άτομα κουβαλούν κατά τη διάρκεια των πράξεων κάποια εργαλεία και όργανα, μέσα,
- η αφήγηση περιέχει στοιχεία που συνεισφέρουν στην ερμηνεία της ουσίας και του νοήματος (σ. 6).

Στην περίπτωση των ιστοριών των παιδιών τα πράγματα είναι πιο απλά. Για να χαρακτηρίσουμε μία αφήγηση ως ιστορία θα πρέπει να υπάρχουν τα ακόλουθα τέσσερα χαρακτηριστικά: ένας τίτλος ή αρχή, ένα τέλος, μία σειρά γεγονότων και η κορύφωσή τους, και η χρήση παρελθόντα χρόνου (Broström, 2002· Pitcher &

Prelinger, 1978). Ο Broström (2002) ερευνήσε τα παραπάνω κριτήρια στις ιστορίες παιδιών 5 - 6,5 χρονών και βρήκε ότι μόνο το 33% των παιδιών βάζει τίτλο στις ιστορίες του, το 78% των παιδιών φτιάχνει μία αρχή, συνήθως με τη φράση «Μια φορά κι έναν καιρό...», το 63% των παιδιών βάζει ένα τέλος στις ιστορίες του, είτε με φράσεις από άλλα παραμύθια που γνωρίζει, είτε με φράσεις που επινοούν τα ίδια, το 76% των παιδιών δημιουργεί συνέχειες και μια εξέλιξη των γεγονότων με κλιμάκωση, ενώ, τέλος, το 59% των παιδιών χρησιμοποιεί παρελθόντα χρόνο στις ιστορίες του.

Στοιχεία ανάλυσης στις ιστορίες των παιδιών

Οι ερευνητές έχουν αναλύσει τις διηγήσεις των παιδιών με βάση χαρακτηριστικά στοιχεία που έχει κάθε ιστορία, όπως είναι η πλοκή, οι χαρακτήρες, το σκηνικό, το θέμα, η δομή, καθώς και η ιστορία ως όλον.

Πλοκή

Ο Sutton-Smith (1981, όπως αναφέρεται στον Broström, 2002, σ. 95) παραλλάσσοντας το μοντέλο των Maranda & Maranda (1970, όπως αναφέρεται στον Broström, 2002, σ. 95) προτείνει την ύπαρξη τεσσάρων επιπέδων πλοκής, από τα οποία τα παιδιά περνούν διαδοχικά καθώς αναπτύσσονται:

1. Σε ένα πρώτο επίπεδο μία δύναμη κατακτά μία άλλη δύναμη, που υποτάσσεται χωρίς ανυπακοή ή αντίσταση (...)

2. Στο επόμενο επίπεδο η υποδεέστερη δύναμη προσπαθεί να αμυνθεί, αλλά χωρίς επιτυχία (...)
3. Στο τρίτο επίπεδο η υποδεέστερη δύναμη επιτυγχάνει να εξουδετερώσει την αρχική απειλή (...) (ενώ) ο αιχμάλωτος καταφέρνει να αποδράσει επιτυχώς
4. Στο τέταρτο επίπεδο η υποδεέστερη δύναμη επιτυγχάνει να εξουδετερώσει την απειλή και κατορθώνει επίσης να αλλάξει τις συνθήκες (...)

Η έρευνα του Broström (2002) έδειξε ότι παρότι τα παιδιά έλκονται από τις ιστορίες του τέταρτου επιπέδου πλοκής, μόνο το 26% από αυτά φτιάχνει τις ιστορίες του με βάση αυτό. Το 66% των ιστοριών ακολουθούν το πρώτο επίπεδο πλοκής, το 24% το δεύτερο και το 30% το τρίτο.

Σημαντικά στοιχεία της πλοκής είναι και ο σκοπός, το πρόβλημα και η λύση του, στοιχεία τα οποία η πλειονότητα των παιδιών περιλαμβάνει σε μια ιστορία με ελεύθερο θέμα. Συγκεκριμένα, το 57,6% των παιδιών δίνει στους χαρακτήρες ένα σκοπό δράσης, το 50% επινοεί ένα πρόβλημα και το 34,6% δίνει λύση στο πρόβλημα αυτό (Τσιλιμένη, 2004).

Χαρακτήρες

Τα παιδιά κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας αναπτύσσουν επίσης την απεικόνιση των χαρακτήρων στις ιστορίες τους. Ξεκινώντας στα τρία τους έτη από «ηθοποιούς» που έχουν μόνο εξωτερικά χαρακτηριστικά, τους εξελίσσουν στα τέσσερα χρόνια τους σε «παράγοντες» που έχουν κάποια στοιχειώδη ψυχική κατάσταση, για να φτάσουν στα πέντε χρόνια σε περιγραφές «ατόμων» η δράση των οποίων παρακινείται από δικές τους επιθυμίες, προθέσεις και αναπαραστάσεις (Nicolopoulou & Richner, 2007, όπως αναφέρεται στο Marjanovič-Umek, et al.,

2012).

Η συντριπτική πλειοψηφία των παιδιών χρησιμοποιεί πρωταγωνιστή καθώς και άλλους χαρακτήρες στις ιστορίες τους (Τσιλιμένη, 2004). Οι Pitcher & Prelinger (1963) μελέτησαν τρεις διαστάσεις των χαρακτήρων που δημιουργούν τα παιδιά στις ιστορίες τους. Την εξωτερική διαφοροποίηση της κύριας μορφής, την εσωτερική πολυπλοκότητα των χαρακτήρων, και το εύρος δραστηριότητας ή παθητικότητας των χαρακτήρων.

Πιο αναλυτικά, ως *εξωτερική διαφοροποίηση της κύριας μορφής* (ΚΜ) εννοούν το πόσο αναγνωρίσιμος είναι ο κεντρικός χαρακτήρας από τον ακροατή της ιστορίας. Οι κατηγορίες που έθεσαν οι ερευνητές έχουν ως εξής:

1. Υπάρχει μία καθαρά διαφοροποιημένη ΚΜ η οποία παραμένει στο κέντρο όλης της ιστορίας.
2. Υπάρχει μία καλά οριοθετημένη ΚΜ, όμως υπάρχουν κάποιες ασάφειες · η εστίαση αλλάζει κάπως σε κάποιες στιγμές.
3. Η ΚΜ μπορεί να ξεχωρίζει, όμως άλλες μορφές συχνά είναι περισσότερο στο προσκήνιο ή τείνουν να γίνονται οι ΚΜ για κάποιο διάστημα.
4. Η ΚΜ είναι ασαφής, όμως κάποια υπόθεση μπορεί να επιχειρηθεί.
5. Δεν υπάρχει ευδιάκριτη ΚΜ· διαφορετικές μορφές γίνονται ΚΜ με την ίδια έμφαση.

Χ. Δεν μπορούμε να πούμε (σ. 241-242).

Οι ερευνητές βρήκαν πως όσο μεγαλώνουν τα παιδιά τείνουν να καθιστούν τον κεντρικό χαρακτήρα λιγότερο αναγνωρίσιμο, ίσως λόγω του γεγονότος ότι αρχίζουν να εντάσσουν όλο και περισσότερους χαρακτήρες στις ιστορίες τους.

Στη δεύτερη διάσταση των χαρακτήρων που μελέτησαν οι Pitcher & Prelinger βρίσκουμε την *εσωτερική πολυπλοκότητα*, δηλαδή τις νοητικές και συναισθηματικές

διαδικασίες στις οποίες υποβάλλονται οι χαρακτήρες, όπως “σκέφτομαι” ή “θέλω”, ενώ απέκλεισαν τις σωματικές, όπως “γελώ” ή “κοιμάμαι”. Η χρήση χαρακτήρων με εσωτερικές διαφοροποιήσεις είναι δείγμα της επίγνωσης του ίδιου του παιδιού για την εσωτερική πολυπλοκότητα του ίδιου αλλά και των άλλων. Οι κατηγορίες στις οποίες εντάσσονται οι ιστορίες είναι οι εξής:

1. Οι χαρακτήρες δρουν ή νιώθουν ως ένα όλον · δεν γίνεται καμία αναφορά σε εσωτερικές διαδικασίες.
2. Μία απλή διαδικασία (βλέπω, ακούω, αισθάνομαι, πληγώθηκα, θέλω, κ.λπ.) αναφέρεται.
3. Δύο διαδικασίες σε απλή αλληλεπίδραση ή προσωρινή διαδοχή αναφέρονται σχετικά με τουλάχιστον έναν χαρακτήρα.
4. Περισσότερο πολύπλοκες διαισθήσεις, συγκρούσεις, κ.λπ., περιγράφονται.
5. Η ιστορία είναι πλήρως ψυχολογικά προσανατολισμένη.

X. Δεν μπορούμε να πούμε (σ. 242).

Η τρίτη διάσταση που αφορά τους χαρακτήρες είναι το *εύρος δραστηριότητας ή παθητικότητας* των χαρακτήρων της ιστορίας. Με τον όρο δραστηριότητα οι συγγραφείς εννοούν τη δράση που προέρχεται από τους χαρακτήρες, ενώ με τον όρο παθητικότητα εννοούν όσα συμβαίνουν στους χαρακτήρες παρά τη δική τους δράση. Οι κατηγορίες είναι:

1. Οι πράξεις τους κυριαρχούν στη σκηνή πλήρως · δεν γίνεται αναφορά στο τι τους συμβαίνει.
2. Είναι κυρίως δραστήριοι · κάποια αναφορά γεγονότων που τους επηρεάζουν
3. Δραστηριότητα από τη μεριά τους είναι περίπου σε ισορροπία με πράγματα που τους συμβαίνουν · ή αντιδρούν μεταξύ τους.

4. Οι χαρακτήρες επηρεάζονται κυρίως από πράγματα που τους συμβαίνουν · κάποια αναφορά δραστηριότητας από την πλευρά τους.

5. Οι χαρακτήρες κυριαρχούνται πλήρως από εξωτερικά συμβάντα.

X. Δεν μπορούμε να πούμε (σ. 242-243).

Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν, όπως και στην πρώτη κατηγορία, ότι οι χαρακτήρες στις ιστορίες των παιδιών εξελίσσονται καθώς αυτά μεγαλώνουν, στη συγκεκριμένη περίπτωση χαρακτηρίζονται από όλο και περισσότερη παθητικότητα, το οποίο σημαίνει ότι οι χαρακτήρες επηρεάζονται από όλο και περισσότερα γεγονότα. Αξίζει δε να σημειωθεί ότι η ίδια σχέση δραστηριότητας-παθητικότητας ισχύει για όλους τους χαρακτήρες της ιστορίας και όχι μόνο για τον κεντρικό.

Σκηνικό

Αναφορά στο χώρο της ιστορίας βρίσκουμε πολύ συχνά (70%) στις ιστορίες των παιδιών, εν αντιθέσει με το χρόνο, τον οποίο αναφέρει πολύ μικρότερο ποσοστό, έως 15% (Τσιλιμένη, 2004). Η επέκταση που κάνουν τα παιδιά στο χώρο της ιστορίας εκφράζει την συνεχώς αναπτυσσόμενη εμπειρία τους, αλλά και την αίσθηση της προσωπικής τους ταυτότητας, δύο στοιχεία που θα οδηγήσουν σταδιακά το παιδί στην τελειοποίηση την έννοιας του χώρου (Pitcher & Prelinger, 1963). Παρακάτω αναφέρονται οι κατηγορίες του χώρου στον οποίο διαδραματίζεται η ιστορία (Pitcher & Prelinger, 1963, σ. 241):

1. Δεν αναφέρεται χωρική επέκταση · μόνο πράξεις με το σώμα ή διαδικασίες.
2. Μέσα στο σπίτι ή μέσα στην ευρύτερη έκταση του σπιτιού (αυλή, κήπος).

3. Έξω από το σπίτι, οικεία μέρη και κτίρια (σχολείο, μαγαζί, ζωολογικός κήπος, κινηματογράφος).
 4. Άγνωστα, ή περισσότερο ασαφή, περισσότερο μακρινά μέρη της γης (μακρινές χώρες, θάλασσα, ουρανός αλλά όχι το διάστημα, τα 'δάση', 'νερό', κ.λπ.).
 5. Μέρη έξω από τον κόσμο · διάστημα, σφαίρα της φαντασίας, φανταστικοί κόσμοι που δεν θα μπορούσαν να υπάρχουν στη γη, νεραϊδόκοσμος.
- Χ. Δεν μπορούμε να πούμε.

Οι ερευνητές βρήκαν πως τα παιδιά μεγαλώνοντας επεκτείνουν περισσότερο τις ιστορίες τους στο χώρο, καθώς και ότι οι χώροι αυτοί τείνουν να είναι όλο και πιο ανοιχτοί.

Θέμα

Τα μικρά παιδιά χρησιμοποιούν στις ιστορίες τους θέματα που τα απασχολούν, προσπαθώντας πολλές φορές να διαχειριστούν προβλήματα της δικής τους ζωής, όπως το φόβο της εγκατάλειψης ή του θανάτου (Fox, 1993· όπως αναφέρει ο Harrett, 2002). Οι Pitcher & Prelinger (1963) διαχωρίζουν τα θέματα που απασχολούν τα παιδιά στις ιστορίες τους σε προσωπικά και κοινωνικά. Στα προσωπικά θέματα εντάσσουν τις ανησυχίες των παιδιών για τον εαυτό τους, ενώ θεωρούν αυτά τα θέματα συναισθηματικά φορτισμένα και άμεσα εξαρτημένα από τις ωθήσεις, όπως για παράδειγμα η επιθετικότητα. Από την άλλη πλευρά βρίσκονται κοινωνικά θέματα τα οποία το παιδί παρατηρεί στο περιβάλλον του, τα έχει βιώσει ή τα γνωρίζει. Αυτά τα θέματα δεν αφορούν τόσο την ανησυχία για τον εαυτό του, όσο την εξωτερική πραγματικότητα, δηλαδή τους γονείς του ή τις ηθικές αξίες της κοινωνίας στην οποία

ζει.

Στα ευρήματα του Broström (2002) για τα θέματα που χρησιμοποιούν τα παιδιά στις ιστορίες τους συναντούμε ένα κύριο χαρακτηριστικό των λαϊκών παραμυθιών, το οποίο αναφέραμε και παραπάνω, τα δίπολα ή διώνυμα σπουδαιότητας όπως τα ονομάζει. Τα διώνυμα που χρησιμοποίησαν τα παιδιά της έρευνας είναι κατά συχνότητα και ποσοστό εμφάνισης στις ιστορίες των παιδιών: φροντίδα-φιλία 50%, δύναμη-αδυναμία 41%, καλό-κακό 40%, ευτυχία-δυστυχία 35%, κάποιος κυνηγά-κάποιος κυνηγιέται 33%, επίθεση-άμυνα 31%.

Δομή

Ο Broström (2002) θέτει πέντε επίπεδα για την περιγραφή της δομής μιας ιστορίας:

1. Μία αρχική θέση με ισορροπία και γαλήνη (...)
2. Η γαλήνη διαταράσσεται, εμφανίζεται μία κακοτυχία, ένα πρόβλημα διαμορφώνεται (...)
3. Μία περίοδος χάους, και μια προσπάθεια λύσης του προβλήματος και αποκατάστασης της γαλήνης και της αρμονίας (...)
4. Μία φάση αποκατάστασης όπου η αναταραχή αποσύρεται (...)
5. Μία νέα ισορροπία δημιουργείται, μία τελική κατάσταση από νέα ποιότητα εμφανίζεται (...) (σ. 90).

Σύμφωνα με τα στοιχεία της έρευνάς του το 63% των παιδιών δημιουργεί ιστορίες που ακολουθούν αυτή τη δομή.

Όπως είδαμε και παραπάνω οι Glenn-Applegate et al. (2010) υποστηρίζουν πως η δομή μιας ιστορίας χωρίζεται σε αφηγηματική μακροδομή και αφηγηματική μικροδομή. Αυτές οι δύο δομές δημιουργούν μια καλή αφήγηση. Πιο συγκεκριμένα,

ως *μακροδομή* εννοούν το γενικό σχήμα της αφήγησης όπως είναι το σκηνικό, ο χρόνος, οι χαρακτήρες, κ.ά., ενώ ως *μικροδομή* εννοούν την ίδια τη γλώσσα που χρησιμοποιεί ο αφηγητής όπως είναι λέξεις, φράσεις, προτάσεις, αλλά και τον πλούτο του λεξιλογίου. Υποστηρίζουν, επίσης, πως υπάρχει ένας Δημιουργικός Κώδικας (Artful Code) στις ιστορίες που φτιάχνουν τα παιδιά. Αυτός ο κώδικας αποτελείται από τις *προσαρτήσεις* (εισαγωγή, περίληψη, και τέλος), τους *προσανατολισμούς* (σχέσεις, στοιχεία προσωπικότητας, και εξωτερικές καταστάσεις) και τις *αξιολογήσεις* (επίθετα, επιρρήματα, επιφωνήματα, επαναλήψεις, εσωτερικές καταστάσεις, διάλογος, χιούμορ, πέρα από τη σελίδα, και έμφαση). Όσα περισσότερα από τα παραπάνω δημιουργικά στοιχεία υπάρχουν σε μια ιστορία τόσο πιο δημιουργική μπορούμε να πούμε ότι είναι η αφήγηση. Οι ερευνητές βρήκαν ότι η πλειοψηφία των παιδιών 3,5 - 5 ετών χρησιμοποίησε τουλάχιστον ένα από τα παραπάνω δημιουργικά στοιχεία στην αφήγησή του. Κάποια στοιχεία, όπως τα επιρρήματα χρησιμοποιούνταν συχνότερα ενώ κάποια άλλα, όπως η έναρξη και οι περιλήψεις, σπανιότερα. Ένα άλλο εύρημα αυτής της έρευνας ήταν ότι οι ιστορίες των παιδιών έτειναν να είναι πιο περίπλοκες όσον αφορά το συντακτικό και το λεξιλόγιο και μεγαλύτερες σε έκταση όταν τα παιδιά χρησιμοποιούσαν πολλά στοιχεία του Δημιουργικού Κώδικα.

Οι Marjanovič-Umek, et al. (2012) αναφέρουν ότι μετά τα τρία έτη τα παιδιά λένε ιδιαίτερα δομημένες και συνεκτικές ιστορίες με χαρακτηριστικά στοιχεία όπως η δημιουργία μιας ιστορίας από ένα αρχικό γεγονός, η οποία εκτυλίσσεται γύρω από έναν κεντρικό χαρακτήρα, έχει ένα σκοπό ο οποίος καθοδηγεί το κύριο θέμα, οι συνδέσεις της ιστορίας είναι 'λογικές, προσωρινές και τυχαίες' (σ. 354), ενώ περιγράφονται συναισθήματα, κίνητρα και σχέσεις ανάμεσα στους χαρακτήρες.

Οι χαρακτηριστικές φράσεις της έναρξης και του τέλους είναι ακόμα ένα χαρακτηριστικό της ολοκληρωμένης δομής ενός λαϊκού παραμυθιού. Όπως βρήκε η

Τσιλιμένη (2004) το 77% των παιδιών προσχολικής ηλικίας χρησιμοποίησε την εναρκτήρια φράση “Μια φορά κι έναν καιρό...” στις ιστορίες που έφτιαξε με ελεύθερο θέμα, ενώ την καταληκτική φράση “... και ζήσαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα” χρησιμοποίησε το 46%.

Η ιστορία ως όλον

Μια δημιουργική αφήγηση δεν αποτελείται μόνο από τις επιμέρους διαστάσεις που αναφέρθηκαν παραπάνω, όπως είναι η δομή ή το θέμα. Όταν αξιολογούμε την αφηγηματική ικανότητα των παιδιών οφείλουμε να λάβουμε υπόψη την ιστορία ως όλον, ένα συνεκτικό κείμενο δηλαδή που προσπαθεί να περάσει μηνύματα δια μέσου όλων των στοιχείων του.

Η δημιουργικότητα μιας ιστορίας εξαρτάται από τη *σχέση της με την πραγματικότητα*, δηλαδή την αναγνώριση και χρήση από το παιδί στοιχείων της μη-πραγματικότητας στην ιστορία του, όπως είναι τα όνειρα και η μαγεία (Pitcher & Prelinger, 1963). Οι ερευνητές προσδιόρισαν, λοιπόν, τρεις επιπλέον διαστάσεις μιας ιστορίας οι οποίες μπορούν να μας βοηθήσουν να αξιολογήσουμε τη δημιουργικότητά της. Αυτές είναι ο ρεαλισμός, το αντιθετικό διώνυμο πράξεων-σκέψεων, και η συναισθηματική διαφοροποίηση.

Πιο αναλυτικά, οι Pitcher & Prelinger (1963) προσδιορίζουν τον *ρεαλισμό* σε μια ιστορία ως την αίσθηση της προσαρμογής στην πραγματικότητα. Το αντιθετικό διώνυμο σε αυτή την περίπτωση είναι *ρεαλισμός - φαντασία* και αφορά το περιεχόμενο, τα γεγονότα και τις σχέσεις ανάμεσα στους χαρακτήρες. Οι κατηγορίες στις οποίες εντάσσονται οι ιστορίες είναι οι εξής:

1. Ο ρεαλισμός κυριαρχεί πλήρως στην ιστορία · τα συμβάντα είναι συγκεκριμένα, σαφή, κατάλληλα και λογικά.
2. Ο ρεαλισμός είναι κυρίαρχος · κάποια περιστασιακά φανταστικά ή μη-λογικά γεγονότα λαμβάνουν χώρα.
3. Ο ρεαλισμός και η φαντασία είναι περίπου σε ισορροπία.
4. Η φαντασία υπερισχύει, αλλά κάποιες ρεαλιστικές τάσεις είναι παρούσες.
5. Η φαντασία κυριαρχεί στην ιστορία εντελώς · μορφές και συμβάντα είναι εντελώς φανταστικά, δεν έχουν καμία αντιστοιχία ή πιθανότητα στην πραγματικότητα.

X. Δεν μπορούμε να πούμε (σ. 243).

Γίνεται κατανοητό ότι όσο περισσότερα στοιχεία φαντασίας υπάρχουν στην ιστορία τόσο πιο δημιουργική μπορούμε να τη χαρακτηρίσουμε. Οι ερευνητές βρήκαν ότι ο ρεαλισμός στις ιστορίες των παιδιών μειώνεται καθώς αυτά μεγαλώνουν, ίσως επειδή, όπως υποστηρίζουν, έχουν καλύτερη αίσθηση της πραγματικότητας.

Το αντιθετικό διώνυμο *πράξεις - σκέψεις* είναι άλλη μία διάσταση που πρότειναν οι Pitcher & Prelinger (1963) το οποίο δείχνει τη σχέση της ιστορίας με την πραγματικότητα. Σε μία ιστορία οι χαρακτήρες, άνθρωποι και ζώα, δρουν και σκέφτονται, την αναλογία αυτών των δύο μπορούμε να διαπιστώσουμε στις εξής κατηγορίες:

1. Δεν γίνεται αναφορά σε σκέψη ή πράξη · πράξεις ή συμβάντα κυριαρχούν εντελώς στη σκηνή.
2. Πράξεις ή συμβάντα υπερισχύουν, αλλά γίνεται κάποια αναφορά σε σκέψεις.
3. Κάποια σκέψη περιγράφεται και σχετίζεται με συμβάντα ή γεγονότα που συμβαίνουν.

4. Σκέψη, σχεδιασμός, ή αναστοχασμός κυριαρχούν στη σκηνή αλλά κάποια συγκεκριμένα γεγονότα συμβαίνουν.
 5. Δεν γίνεται αναφορά σε πράξεις, γεγονότα, ή συμβάντα · σκέψη, προγραμματισμός, αναστοχασμός κυριαρχούν στην ιστορία.
- X. Δεν μπορούμε να πούμε (σ. 243-244).

Η έρευνα έδειξε ότι μεγαλώνοντας τα παιδιά περνούν από την απλή εξιστόρηση πράξεων στη λεπτομερή περιγραφή χαρακτήρων και απόδοση διαδικασιών σκέψης.

Η τρίτη και τελευταία διάσταση είναι η *συναισθηματική διαφοροποίηση*, οι κατηγορίες της οποίας είναι:

1. Δεν υπάρχει καμία αναφορά σε αίσθημα, ή συναισθήματα.
 2. Ένα απλό αίσθημα, ή συναίσθημα είναι εμφανές στην ιστορία, ή απλές αποτελεσματικές εκφράσεις όπως γελώ ή κλαίω.
 3. Κάποια διαφορετικά και μεταβαλλόμενα συναισθήματα και αισθήματα περιγράφονται.
 4. Υπάρχει μια έμφαση σε διαφορετικές ποιότητες και αποχρώσεις αισθημάτων και συναισθημάτων.
 5. Περιγραφές περίπλοκων, δεσμευτικών, ή υπαινικτικών αισθημάτων, ή συναισθημάτων κυριαρχούν στην ιστορία.
- X. Δεν μπορούμε να πούμε (σ. 244).

Και σε αυτή την περίπτωση, όπως και σε όλες τις προηγούμενες, η ηλικία των παιδιών αποτελεί καθοριστικό παράγοντα, καθώς η περιγραφή συναισθημάτων σε μια ιστορία αυξάνεται όσο τα παιδιά μεγαλώνουν.

Κεφάλαιο πέμπτο:

Η παρούσα έρευνα

Σκοπός, ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις της έρευνας

Παρακάτω παρατίθεται ο λόγος που επιλέξαμε το λαϊκό παραμύθι ως αφηγηματικό είδος στο οποίο βασιστήκαμε για το σχεδιασμό του παιδαγωγικού υλικού της ερευνάς μας. Επίσης, παρατίθενται ο σκοπός, τα ερευνητικά ερωτήματα και οι υποθέσεις της έρευνας.

Επιλογή του θέματος

Το λαϊκό παραμύθι, ένα είδος που τα παιδιά αγαπούν ιδιαίτερα και γνωρίζουν καλά λόγω της επαφής τους με αυτό από τα πρώτα χρόνια κίχλας της ζωής τους (Riley & Burreli, 2007), χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτικούς των μικρών ηλικιών, κυρίως τους νηπιαγωγούς (Παπανικολάου & Τσιλιμένη, 1992), ως βάση και πηγή έμπνευσης για την παραγωγή ιστοριών από τα παιδιά, με στόχο την ανάπτυξη του προφορικού τους λόγου και της αφηγηματικής τους ικανότητας (Αυδίκος, 1999). Η μεγάλη βάση χαρακτήρων, αντικειμένων, τοποθεσιών, λειτουργιών, θεμάτων, αλλά και το μαγικό στοιχείο του λαϊκού παραμυθιού, συνθέτουν την ιδανική πηγή από όπου μπορεί να αντλήσει έμπνευση το παιδί για την παραγωγή της δικής του ιστορίας. Καθώς διηγείται την ιστορία το παιδί διασκεδάει, αντλεί ευχαρίστηση από τη διαδικασία (Glenn-Applegate et al., 2010), γεγονός που το κάνει να θέλει να την επαναλάβει. Καθώς εξασκείται στη διήγηση οι ιστορίες του γίνονται πιο πλήρεις και ολοκληρωμένες δομικά, συντακτικά και λεξιλογικά. Τέλος, καθώς αποκτά περισσότερη αυτοπεποίθηση στην ικανότητα διήγησης του αρχίζει να προσθέτει στοιχεία χιούμορ και ανατροπών (Loizou et al, 2011).

Στο παιδαγωγικό υλικό που σχεδιάσαμε κεντρική θέση κατέχει η θεωρία του Προπ

(2009) για τη μορφολογία του λαϊκού παραμυθιού και συγκεκριμένα οι 31 λειτουργίες που διέπουν τη δομή του καθώς και τα επτά πρόσωπα δράσης. Χωρίς να προσπαθήσουμε να διδάξουμε στα παιδιά καινούριες έννοιες, οι οποίες θα ήταν απαραίτητες για να παίξουν με το υλικό, χρησιμοποιούμε τα βασικά σημεία της θεωρίας του Προπ με στόχο να κατανοήσουν και να εσωτερικεύσουν τα παιδιά τη δομή των λαϊκών παραμυθιών, καθώς και τα είδη των χαρακτήρων που συναντούμε σε αυτά. Στο σχεδιασμό του υλικού μας βοήθησε επίσης το σχήμα αξιολογικής ανάλυσης εκπαιδευτικού υλικού που προτείνουν οι Ματσαγγούρας & Χέλμης (2003), το οποίο περιλαμβάνει κριτήρια ανάλυσης του έντυπου εκπαιδευτικού υλικού.

Σκοπός της έρευνας

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η δημιουργία παιδαγωγικού υλικού που θα στοχεύει στην ανάπτυξη της δημιουργικής γραφής, και συγκεκριμένα στην ανάπτυξη της ικανότητας διήγησης λαϊκών παραμυθιών από παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας (4-9 ετών). Επίσης, στόχος της μελέτης είναι η αξιολόγηση του υλικού που θα παραχθεί, μέσα από την αξιολόγηση των λαϊκών παραμυθιών που θα διηγηθούν τα παιδιά κατά την ενασχόλησή τους με αυτό.

Ερευνητικά ερωτήματα

Μερικά από τα ερευνητικά ερωτήματα που μας απασχολούν είναι:

Ποια από τις δύο ομάδες της έρευνας παρουσιάζει μεγαλύτερη βελτίωση στις διηγήσεις της: Η πειραματική ομάδα που έχει έρθει σε επαφή με το παιδαγωγικό

υλικό της έρευνας, ή η ομάδα ελέγχου που έχει έρθει σε επαφή μόνο με τις κάρτες χαρακτήρων, αντικειμένων, και τόπων;

Οι κατηγορίες με βάση τις οποίες θα συγκρίνουμε τις ιστορίες των δύο ομάδων είναι:

- Τα βασικά και δομικά στοιχεία των παραμυθιών όπως: 1. σκοπός, 2. πρόβλημα, 3. επεισόδια, 4. λύση, 5. εναρκτήρια φράση, και 6. καταληκτική φράση
- Τα επίπεδα δομής που χρησιμοποιούν τα παιδιά στις ιστορίες τους: 1. Έναρξη με αρμονία, 2. Διακοπή της αρμονίας, 3. Περίοδος χάους, 4. Το χάος τελειώνει, και 5. Μια νέα ισορροπία και αρμονία εμφανίζεται
- Τα επίπεδα πλοκής που χρησιμοποιούν τα παιδιά στις ιστορίες τους: 1. Μια δύναμη κατακτά μια άλλη δύναμη, 2. Η κατώτερη δύναμη προσπαθεί να αμυνθεί, 3. Η κατώτερη δύναμη επιτυγχάνει να εξουδετερώσει την απειλή, 4. Η κατώτερη δύναμη αλλάζει τις συνθήκες
- Τις 31 λειτουργίες που προτείνει ο Προπ (2009): 1. Απουσία, 2. Απαγόρευση, 3. Παράβαση, 4. Διερεύνηση, 5. Εκχώρηση, 6. Εξαπάτηση, 7. Συνενοχή, 8. Δολιοφθορά – Έλλειψη, 9. Μεσολάβηση, 10. Έναρξη της αυτενέργειας, 11. Αναχώρηση, 12. Πρώτη λειτουργία του δωρητή, 13. Αντίδραση του ήρωα, 14. Λήψη μαγικού μέσου, 15. Τοπική μετακίνηση μεταξύ δύο βασιλείων, ταξίδι με οδηγό, 16. Πάλη, 17. Στιγμάτισμα, σημάδεμα, 18. Νίκη, 19. Εξάλειψη της δυστυχίας ή της έλλειψης, 20. Επιστροφή, 21. Καταδίωξη, κυνηγητό, 22. Διάσωση, 23. Μη αναγνωρίσιμη άφιξη, 24. Αβάσιμες απαιτήσεις, 25. Δύσκολο πρόβλημα, 26. Λύση, 27. Αναγνώριση, 28. Ξεσκέπασμα, 29. Μεταμόρφωση, 30. Τιμωρία, 31. Γάμος, και 32. Αρχική κατάσταση (δεν περιλαμβάνεται στις 31 λειτουργίες)

- Τα πρόσωπα δράσης που προτείνει ο Προπ (2009): 1. Ήρωας, 2. Ανταγωνιστής, 3. Δωρητής, 4. Μαγικός βοηθός, 5. Αποστολέας, 6. Ψεύτικος ήρωας, και 7. Πριγκίπισσα – Αντικείμενο αναζήτησης

Υποθέσεις της έρευνας

Υποθέτουμε ότι τα παιδιά και των δύο ομάδων θα παρουσιάσουν βελτίωση στις διηγήσεις τους λόγω της ενασχόλησής τους με το υλικό της έρευνας και την εξάσκηση στη διήγηση ιστοριών, όμως περιμένουμε ότι τα παιδιά της πειραματικής ομάδας θα παρουσιάσουν μεγαλύτερη βελτίωση στις διηγήσεις τους, σε σχέση με τα παιδιά της ομάδας ελέγχου, βελτίωση η οποία υποθέτουμε πως θα οφείλεται στη χρήση του ταμπλό με τις διαδρομές.

Μέρος δεύτερο:
Το πλαίσιο της έρευνας

Κεφάλαιο πρώτο:

Μέθοδος

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 22 παιδιά, 13 κορίτσια (59%) και 9 αγόρια (40%), και συγκεκριμένα 4 προνήπια, 7 νήπια, 4 μαθητές της Α', 4 μαθητές της Β', και 3 μαθητές της Γ' δημοτικού. Η έρευνα διεξήχθη στο ΚΔΑΠ (Κέντρο Δημιουργικής Απασχόλησης Παιδιών) του χωριού Δημητρίτσι Σερρών το καλοκαίρι του 2017. Η ερευνήτρια χώρισε τυχαία τους συμμετέχοντες ανάλογα με την ηλικία τους σε δύο ομάδες των 11 παιδιών. Στην πρώτη ομάδα, την πειραματική, συμμετείχαν 2 προνήπια, 4 νήπια, 2 μαθητές της Α', 2 μαθητές της Β', και 1 μαθητής της Γ'. Στη δεύτερη ομάδα, την ομάδα ελέγχου, συμμετείχαν 2 προνήπια, 3 νήπια, 2 μαθητές της Α' δημοτικού, 2 μαθητές της Β', και 2 της Γ'. Στην πειραματική ομάδα συμμετείχαν 7 κορίτσια (64%) και 4 αγόρια (36%), ενώ στην ομάδα ελέγχου συμμετείχαν 6 κορίτσια (55%) και 5 αγόρια (45%).

Υλικό

Το υλικό που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα σχεδιάστηκε από την ερευνήτρια ειδικά για το σκοπό αυτό. Έχει τίτλο: «Μια βόλτα στο δάσος των παραμυθιών» και αποτελείται από τρεις κατηγορίες καρτών, ένα ταμπλό, και 4 πιόνια. Πιο αναλυτικά:

ΟΙ ΚΑΡΤΕΣ (διαστάσεων 8,07εκ. x 5,99εκ.):

1. *Πράσινες κάρτες – Χαρακτήρες:* Αγόρι, αλεπού, άλογο, άλογο που πετάει, βασιλιάς, βασίλισσα, γάτα, γέρος, γίγαντας, γοργόνα, γριά, δράκος, ιππότης, κοπέλα, κορίτσι, κουκουβάγια, κυνηγός, λιοντάρι, λύκος,

μάγισσα, μάγος, μαϊμού, νάνος, νεράιδα, ξυλοκόπος, ξωτικό, παλικάρι,
παπάκι, πειρατής, πειρατίνα, πετεινός, πολεμίστρια, πρίγκιπας,
πριγκίπισσα, σκύλος, τέρας, τζίνι, υπηρέτρια, φίδι, τίγρη.

2. *Μοβ κάρτες – Αντικείμενα:* Βιβλίο, γυάλινη σφαίρα, δαχτυλίδι, θησαυρός, ιπτάμενο χαλί, καθρέφτης, καπέλο, κερί, κλειδί, κοχύλι, λάμπα, λυχνάρι, μανδύας, μαργαρίτα, μενταγιόν, μπαούλο, ραβδί, ρολόι, σκούπα, σπαθί, σπόροι, στέμμα, τόξο, τριαντάφυλλο, τσεκούρι, φίλτρο, χάρτης θησαυρού.
3. *Πορτοκαλί κάρτες – Τόποι:* Βουνό, δάσος, δέντρο, θάλασσα, καράβι, κάστρο, κουφάλα δέντρου, μονοπάτι στο δάσος, νύχτα στο δάσος, παλάτι, πειρατικό καράβι, πόλη, σπηλιά, σπίτι στο δάσος, χωριό.

ΤΟ ΤΑΜΠΛΟ (διαστάσεων Α2 59,4εκ. x 42εκ.) πάνω στο οποίο απεικονίζονται τρεις διαδρομές (κόκκινη, μπλε, και κίτρινη) κάθε μία από τις οποίες αποτελείται από «βήματα». Πιο αναλυτικά τα βήματα κάθε διαδρομής:

Κόκκινη διαδρομή

1. Ο ήρωας παίρνει μια απαγόρευση από κάποιον
2. Ο ήρωας παραβαίνει την απαγόρευση
3. Ο ήρωας παθαίνει κάτι κακό
4. Ο βασιλιάς στέλνει κάποιον να βρει τον ήρωα
5. Ο απεσταλμένος φεύγει για να βρει τον ήρωα
6. Στο δρόμο του συναντά... Που του δίνει δώρο ένα...
7. Ο κακός
8. Ο απεσταλμένος χρησιμοποιεί το δώρο για να νικήσει τον κακό
9. Τιμωρία του κακού
10. Ο απεσταλμένος βρίσκει τον ήρωα και επιστρέφουν μαζί στο βασιλιά

11. Γάμος

Μπλε διαδρομή

1. Πόσα αδέρφια έχει ο ήρωας;
2. Ο ήρωας παίρνει μια απαγόρευση από τα αδέρφια του
3. Ο ήρωας παραβαίνει την απαγόρευση
4. Ο ήρωας φεύγει από το σπίτι του
5. Στο δρόμο του συναντά... Που του δίνει δώρο ένα...
6. Ο ήρωας επιστρέφει στο σπίτι του με άλλη μορφή
7. Τα αδέρφια του ήρωα του βάζουν μια δύσκολη δοκιμασία
8. Ο ήρωας τα καταφέρνει χρησιμοποιώντας το δώρο του
9. Γάμος

Κίτρινη διαδρομή

1. Ο ήρωας παίρνει μια εντολή από κάποιον
2. Ο ήρωας εκτελεί την εντολή
3. Ο κακός
4. Ο κακός προκαλεί ζημιά στον ήρωα
5. Στο δρόμο του συναντά... Που του δίνει δώρο ένα...
6. Ο ήρωας νικά τον κακό χρησιμοποιώντας το δώρο
7. Τιμωρία του κακού
8. Ο ήρωας ζει ευτυχισμένος

Μεταβλητές της έρευνας

Το υλικό που έχουμε σχεδιάσει, η ηλικία, και το φύλο των παιδιών αποτελούν τις ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνας. Οι εξαρτημένες μεταβλητές της έρευνας χωρίζονται σε πέντε κατηγορίες. 1. Τα βασικά και δομικά στοιχεία, 2. τη δομή, 3. Την πλοκή, 4. τις 31 λειτουργίες του Προπ, και 5. τα πρόσωπα δράσης του Προπ. Κάθε μία από αυτές τις κατηγορίες περιλαμβάνει επιμέρους μεταβλητές. Πιο συγκεκριμένα:

Α. Βασικά και δομικά στοιχεία: 1. Σκοπός, 2. Πρόβλημα, 3. Επεισόδια, 4. Λύση, 5. Εναρκτήρια φράση, 6. Καταληκτική φράση (όπως αναφέρονται στην Τσιλιμένη, 2004)

Β. Δομή: 1. Έναρξη με αρμονία, 2. Διακοπή της αρμονίας, 3. Περίοδος χάους, 4. Το χάος τελειώνει, 5. Μια νέα ισορροπία και αρμονία εμφανίζεται (όπως αναφέρονται στον Broström, 2002)

Γ. Πλοκή: 1. Μια δύναμη κατακτά μια άλλη δύναμη, 2. Η κατώτερη δύναμη προσπαθεί να αμυνθεί, 3. Η κατώτερη δύναμη επιτυγχάνει να εξουδετερώσει την απειλή, 4. Η κατώτερη δύναμη αλλάζει τις συνθήκες (όπως αναφέρονται στον Broström, 2002)

Δ. 31 λειτουργίες του Προπ: 1. Απουσία, 2. Απαγόρευση, 3. Παράβαση, 4. Διερεύνηση, 5. Εκχώρηση, 6. Εξαπάτηση, 7. Συνενοχή, 8. Δολιοφθορά – Έλλειψη, 9. Μεσολάβηση, 10. Έναρξη της αυτενέργειας, 11. Αναχώρηση, 12. Πρώτη λειτουργία του δωρητή, 13. Αντίδραση του ήρωα, 14. Λήψη μαγικού μέσου, 15. Τοπική μετακίνηση μεταξύ δύο βασιλείων, ταξίδι με οδηγό, 16. Πάλη, 17. Στιγμάτισμα, σημάδεμα, 18. Νίκη, 19. Εξάλειψη της δυστυχίας ή της έλλειψης, 20. Επιστροφή, 21. Καταδίωξη, κυνηγητό, 22. Διάσωση, 23. Μη αναγνωρίσιμη άφιξη, 24. Αβάσιμες απαιτήσεις, 25. Δύσκολο πρόβλημα, 26. Λύση, 27. Αναγνώριση, 28. Ξεσκέπασμα,

29. Μεταμόρφωση, 30. Τιμωρία, 31. Γάμος, και 32. Αρχική κατάσταση (δεν περιλαμβάνεται στις 31 λειτουργίες)

Ε. Πρόσωπα δράσης του Προπ: 1. Ήρωας, 2. Ανταγωνιστής, 3. Δωρητής, 4. Μαγικός βοηθός, 5. Αποστολέας, 6. Ψεύτικος ήρωας, 7. Πριγκίπισσα – Αντικείμενο αναζήτησης.

Διαδικασία

Μετά το χωρισμό των παιδιών σε δύο ομάδες (πειραματική και ελέγχου) η ερευνήτρια ξεκίνησε τις ατομικές συναντήσεις με τα παιδιά. Στην πρώτη συνάντηση ζήτησε από τα παιδιά και των δύο ομάδων να της διηγηθούν ένα παραμύθι χρησιμοποιώντας τις κάρτες του υλικού: χαρακτήρες, αντικείμενα, και τόποι, την οποία και μαγνητοφώνησε. Στην επόμενη συνάντηση η ερευνήτρια παρουσίασε στα παιδιά της πειραματικής ομάδας το ταμπλό της έρευνας, και αφού τους εξήγησε τους κανόνες του παιχνιδιού τούς ζήτησε διηγηθούν ένα παραμύθι χρησιμοποιώντας το. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά μετακινούσαν το πιόνι τους στα βήματά της διαδρομής που επέλεξαν και ακολουθώντας τις «εντολές» διηγούνταν ένα παραμύθι.

Από τα παιδιά της ομάδας ελέγχου η ερευνήτρια ζήτησε επίσης να διηγηθούν ένα παραμύθι, όμως μόνο με τη χρήση των εικόνων από τις τρεις κατηγορίες καρτών που προαναφέραμε, χωρίς τη χρήση του ταμπλό. Μετά από πέντε συνεδρίες με κάθε παιδί, η ερευνήτρια μαγνητοφώνησε το τελευταίο παραμύθι όλων των παιδιών, τα οποία όπως και την πρώτη φορά διηγήθηκαν το παραμύθι μόνο με τη χρήση των καρτών.

Μετά τη συλλογή των παραμυθιών, η ερευνήτρια απομαγνητοφώνησε τις ιστορίες και έπειτα συνέκρινε την πρώτη με την τελευταία διήγηση κάθε παιδιού και των δύο

ομάδων, με σκοπό να εντοπίσει τυχόν διαφορές ανάμεσα στις ιστορίες των παιδιών της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου.

Ερωτηματολόγιο

Όπως φαίνεται και παραπάνω, στην προσπάθειά μας να κωδικοποιήσουμε τις ιστορίες που διηγήθηκαν τα παιδιά σχεδιάσαμε ένα ερωτηματολόγιο λαμβάνοντας υπόψη τα ερευνητικά εργαλεία άλλων ερευνητών που μελέτησαν τις μεταβλητές που μας ενδιαφέρουν (Broström, 2002· Τσιλιμένη, 2004) καθώς και τη θεωρία του Προπ (2009). Με αυτό τον τρόπο προέκυψε το ερευνητικό εργαλείο μας, ένα ερωτηματολόγιο το οποίο συμπλήρωνε η ερευνήτρια κατά τη διάρκεια της ανάλυσης κάθε ιστορίας.

Πιθανές τιμές: ΝΑΙ / ΟΧΙ

1. ΒΑΣΙΚΑ ΚΑΙ ΔΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Σκοπός (που δηλώνει την έννοια της ενέργειας ενός χαρακτήρα)
2. Πρόβλημα (ύπαρξη ενός προβλήματος που απαιτεί λύση)
3. Επεισόδια (που προάγουν την εξέλιξη της πλοκής)
4. Λύση (δημιουργία λύσης στο πρόβλημα που δημιουργήθηκε)
5. Εναρκτήρια φράση («Μια φορά κι έναν καιρό...»)
6. Καταληκτική φράση («... κι έζησαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα»)

2. ΔΟΜΗ

1. Έναρξη με αρμονία
2. Διακοπή της αρμονίας

3. Περίοδος χάους
4. Το χάος τελειώνει
5. Μια νέα ισορροπία και αρμονία εμφανίζεται

3. ΠΛΟΚΗ

1. Μια δύναμη κατακτά μια άλλη δύναμη
2. Η κατώτερη δύναμη προσπαθεί να αμυνθεί
3. Η κατώτερη δύναμη επιτυγχάνει να εξουδετερώσει την απειλή
4. Η κατώτερη δύναμη αλλάζει τις συνθήκες

4. 31 ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΤΟΥ ΠΡΟΠ

1. Απουσία
2. Απαγόρευση
3. Παράβαση
4. Διερεύνηση
5. Εκχώρηση
6. Εξαπάτηση
7. Συνενοχή
8. Δολιοφθορά - Έλλειψη
9. Μεσολάβηση
10. Έναρξη της αυτενέργειας
11. Αναχώρηση
12. Πρώτη λειτουργία του δωρητή

13. Αντίδραση του ήρωα
14. Λήψη μαγικού μέσου
15. Τοπική μετακίνηση μεταξύ δύο βασιλείων, ταξίδι με οδηγό
16. Πάλη
17. Στιγμάτισμα, σημάδεμα
18. Νίκη
19. Εξάλειψη της δυστυχίας ή της έλλειψης
20. Επιστροφή
21. Καταδίωξη, κυνηγητό
22. Διάσωση
23. Μη αναγνωρίσιμη άφιξη
24. Αβάσιμες απαιτήσεις
25. Δύσκολο πρόβλημα
26. Λύση
27. Αναγνώριση
28. Ξεσκέπασμα
29. Μεταμόρφωση
30. Τιμωρία
31. Γάμος
32. Αρχική κατάσταση *(δεν περιλαμβάνεται στις 31 λειτουργίες)*

5. ΠΡΟΣΩΠΑ ΔΡΑΣΗΣ ΤΟΥ ΠΡΟΠ

1. Ήρωας

2. Ανταγωνιστής
3. Δωρητής
4. Μαγικός βοηθός
5. Αποστολέας
6. Ψεύτικος ήρωας
7. Πριγκίπισσα ή Αντικείμενο αναζήτησης

Κεφάλαιο δεύτερο:

Αποτελέσματα

Αποτελέσματα

Σε αυτή τη έρευνα, αξιολογήσαμε τις διηγήσεις των παιδιών προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας με στόχο τον εντοπισμό στοιχείων που να φανερώνουν τη βελτίωση της διήγησης ιστοριών. Λόγω του μικρού μεγέθους του δείγματος ($N=22$), το οποίο χωρίστηκε έπειτα σε δύο ομάδες, την πειραματική ($N=11$) και την ομάδα ελέγχου ($N=11$), ήταν δύσκολο να εξαχθεί ένα ασφαλές συμπέρασμα. Γι' αυτό το λόγο χρησιμοποιήσαμε το McNemar Test, μία μέθοδο που συγκρίνει μεταξύ τους κατηγορικές μεταβλητές με στόχο να διακρίνει αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα δεδομένα. Για να θεωρήσουμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά θα πρέπει το στοιχείο Exact Sig. (2-tailed) να είναι μικρότερο του 0,05 ($p < .05$).

Αρχικά θα συγκρίνουμε τα αποτελέσματα κάθε ομάδας πριν και μετά την παρέμβαση, δηλαδή πειραματική ομάδα (Π.Ο.) πριν και μετά, καθώς και ομάδα ελέγχου (Ο.Ε.) πριν και μετά, με σκοπό να ανακαλύψουμε εάν το υλικό που σχεδιάσαμε, και συγκεκριμένα το ταμπλό με τις διαδρομές, βοήθησε την Π.Ο. να παρουσιάσει μεγαλύτερη βελτίωση στα τελικά αποτελέσματά της σε σχέση με την ομάδα ελέγχου. Υποθέτουμε πως η διαφορά που πιθανώς θα προκύψει οφείλεται στο παιδαγωγικό υλικό της έρευνάς μας. Με τον όρο βελτίωση εννοούμε την αύξηση της εμφάνισης μιας μεταβλητής στις ιστορίες που παράγουν τα παιδιά μετά την παρέμβαση.

Με μια πρώτη ματιά στα αποτελέσματα της Π.Ο. πριν και μετά παρατηρούμε ότι δύο μεταβλητές πλησιάζουν τη στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση, αυτές είναι η ύπαρξη *Λύσης* ($p = .063$) (κατηγορία: Βασικά και δομικά στοιχεία), και η *Πάλη* ($p =$

.063) (κατηγορία: 31 λειτουργίες του Προπ). Τα αποτελέσματα αυτά μας δείχνουν ότι η ύπαρξη μιας λύσης στις ιστορίες των παιδιών καθώς και η χρήση της λειτουργίας της πάλης αυξήθηκαν κατά 45,45% μετά την ερευνητική παρέμβαση με το υλικό. (πίνακες 1 & 2).

Αξιοσημείωτες μεταβολές μεταβλητών της Π.Ο.

Πίνακας 1
Λύση Π.Ο. πριν και μετά

Λύση & Λύση

	Λύση	
	Όχι	Ναι
Λύση		
Όχι	0	5
Ναι	0	6

Μεταβολή όχι=>ναι: 45.45%

Πίνακας 2
Πάλη Π.Ο. πριν και μετά

Πάλη & Πάλη

	Πάλη	
	Όχι	Ναι
Πάλη		
Όχι	5	5
Ναι	0	1

Μεταβολή όχι=>ναι: 45.45%

Από την άλλη μεριά παρατηρούμε ότι και η Ο.Ε. παρουσιάζει σχετικά στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση πριν και μετά την παρέμβαση σε δύο μεταβλητές, ενώ σε μία ακόμα μεταβλητή παρουσιάζει αρνητική διαφοροποίηση, επίσης στατιστικά σημαντική. Η πιο σημαντική διαφοροποίηση, που αποτελεί και τη μεγαλύτερη που βρέθηκε στην έρευνα, παρουσιάζεται στη χρήση της *Εναρκτήριας Φράσης* ($p = .031$) (κατηγορία: Βασικά και δομικά στοιχεία) που παρουσίασε αύξηση 54,54% μετά την

παρέμβαση (πίνακας 3). Ακολουθεί η λειτουργία *Πρώτη λειτουργία του δωρητή* ($p = .063$) (κατηγορία: 31 λειτουργίες του Προπ) που παρουσιάζει αύξηση 45,45% μετά την παρέμβαση (πίνακας 5). Ενώ αρνητική μεταβολή παρατηρούμε στη λειτουργία *Δολιοφθορά-Έλλειψη* (κατηγορία: 31 λειτουργίες του Προπ) στην οποία παρατηρούμε ότι το 45,45% των παιδιών που τη χρησιμοποίησαν στη διήγησή τους πριν την παρέμβαση δεν την χρησιμοποίησαν στη διήγησή τους μετά την παρέμβαση (πίνακας 4).

Αξιοσημείωτες μεταβολές μεταβλητών της Ο.Ε.

Πίνακας 3
Εναρκτήρια φράση Ο.Ε. πριν και μετά

Εναρκτήρια φράση & Εναρκτήρια φράση

Εναρκτήρια φράση	Εναρκτήρια φράση	
	Όχι	Ναι
Όχι	2	6
Ναι	0	3

Μεταβολή όχι=>ναι: 54.54%

Πίνακας 4
Δολιοφθορά – Έλλειψη Ο.Ε. πριν και μετά

Δολιοφθορά - Έλλειψη & Δολιοφθορά - Έλλειψη

Δολιοφθορά - Έλλειψη	Δολιοφθορά - Έλλειψη	
	Όχι	Ναι
Όχι	2	0
Ναι	5	4

Μεταβολή όχι=>ναι: 0%

Μεταβολή ναι=>όχι: 45.45%

Πίνακας 5
Πρώτη λειτουργία του δωρητή Ο.Ε. πριν και μετά

Πρώτη λειτουργία του δωρητή & Πρώτη λειτουργία του δωρητή		
Πρώτη λειτουργία του δωρητή	Πρώτη λειτουργία του δωρητή	
	Όχι	Ναι
Όχι	2	5
Ναι	0	4

Μεταβολή όχι=>ναι: 45.45%

Στις υπόλοιπες μεταβλητές δεν μπορούμε να πούμε ότι η διαφορά στη χρήση πριν και μετά την παρέμβαση είναι στατιστικά σημαντική, όμως κάποια δεδομένα μας επιτρέπουν να εξάγουμε κάποια συμπεράσματα. Διαπιστώνουμε λοιπόν πως η Π.Ο. παρουσιάζει συνολικά αύξηση στη χρήση περισσότερων μεταβλητών (11) από όσες παρουσιάζει η ομάδα ελέγχου (6). Σε αυτή την περίπτωση λαμβάνουμε υπόψη μόνο τις μεταβλητές που έχουν $p < .250$. Πιο αναλυτικά, στις ιστορίες της Π.Ο. αυξάνεται η χρήση της *Καταληκτικής φράσης* ($p = .125$) (κατηγορία: Βασικά και δομικά στοιχεία), η χρήση των μεταβλητών *Έναρξη με αρμονία* ($p = .250$) και η *Διακοπή της αρμονίας* ($p = .250$) (κατηγορία: Δομή), η χρήση των μεταβλητών *Η κατώτερη δύναμη προσπαθεί να αμυνθεί* ($p = .250$) και *Η κατώτερη δύναμη αλλάζει τις συνθήκες* ($p = .125$) (κατηγορία: Πλοκή), η χρήση ενός *Δωρητή* ($p = .125$) (κατηγορία: Πρόσωπα δράσης του Προπ), καθώς και η χρήση των λειτουργιών *Αρχική κατάσταση* ($p = .250$), *Απουσία* ($p = .250$), *Απαγόρευση* ($p = .250$), *Παράβαση* ($p = .250$), και *Νίκη* ($p = .250$) (κατηγορία: 31 λειτουργίες του Προπ). Αύξηση στη χρήση κάποιων μεταβλητών παρατηρούμε και στις ιστορίες της Ο.Ε. όπως είναι ο *Αποστολέας* ($p = .250$) (κατηγορία: Πρόσωπα δράσης του Προπ), και οι λειτουργίες *Απαγόρευση* ($p = .250$), *Παράβαση* ($p = .250$), *Αντίδραση του ήρωα* ($p = .250$), *Λήψη του μαγικού μέσου* ($p =$

.250), και *Μεταμόρφωση* ($p = .250$) (κατηγορία: 31 λειτουργίες του Προπ). Όλα τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά παρακάτω (πίνακες 6-10).

Πίνακας 6
Βασικά και Δομικά Στοιχεία

<i>Βασικά και Δομικά Στοιχεία ΠΡΙΝ και ΜΕΤΑ</i>	Πειραματική ομάδα (N=11) Exact Sig. (2-tailed)	Ομάδα ελέγχου (N=11) Exact Sig. (2-tailed)
Σκοπός	1,000	1,000
Πρόβλημα	0,500	0,500
Επεισόδια	1,000	1,000
Λύση	0,063*	1,000
Εναρκτήρια φράση	0,625	0,031*
Καταληκτική φράση	0,125	1,000
a. McNemar Test		
b. Binomial distribution used		

Σημείωση. Συγκριτικός πίνακας που δείχνει τη διαφοροποίηση στην εμφάνιση κάθε μεταβλητής πριν και μετά την ερευνητική παρέμβαση και στις δύο ερευνητικές ομάδες. Τα στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα εμφανίζονται με έντονη γραφή (* $p < .05$)

Πίνακας 7
Δομή

<i>Δομή ΠΡΙΝ και ΜΕΤΑ</i>	Πειραματική ομάδα (N=11) Exact Sig. (2-tailed)	Ομάδα ελέγχου (N=11) Exact Sig. (2-tailed)
Έναρξη με αρμονία	0,250	1,000
Διακοπή της αρμονίας	0,250	1,000
Περίοδος χάους	1,000	0,500
Το χάος τελειώνει	0,625	1,000
Μια νέα ισορροπία και αρμονία εμφανίζεται	0,625	1,000
a. McNemar Test		
b. Binomial distribution used		

Σημείωση. Συγκριτικός πίνακας που δείχνει τη διαφοροποίηση στην εμφάνιση κάθε μεταβλητής πριν και μετά την ερευνητική παρέμβαση και στις δύο ερευνητικές ομάδες. Δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα (* $p < .05$)

Πίνακας 8 Πλοκή

	Πειραματική ομάδα (N=11) Exact Sig. (2- tailed)	Ομάδα ελέγχου (N=11) Exact Sig. (2- tailed)
Πλοκή ΠΡΙΝ και ΜΕΤΑ		
Μια δύναμη κατακτά μια άλλη δύναμη	0,625	1,000
Η κατώτερη δύναμη προσπαθεί να αμυνθεί	0,250	1,000
Η κατώτερη δύναμη επιτυγχάνει να εξουδετερώσει την απειλή	0,625	0,500
Η κατώτερη δύναμη αλλάζει τις συνθήκες	0,125	1,000
a. McNemar Test		
b. Binomial distribution used		

Σημείωση. Συγκριτικός πίνακας που δείχνει τη διαφοροποίηση στην εμφάνιση κάθε μεταβλητής πριν και μετά

την ερευνητική παρέμβαση και στις δύο ερευνητικές ομάδες. Δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα

(*p < .05)

Πίνακας 9 31 λειτουργίες του Προπ

	Πειραματική ομάδα (N=11) Exact Sig. (2-tailed)	Ομάδα ελέγχου (N=11) Exact Sig. (2-tailed)
31 λειτουργίες ΠΡΙΝ και ΜΕΤΑ		
Αρχική κατάσταση (δεν αποτελεί λειτουργία)	0,250	1,000
Απουσία	0,250	0,250
Απαγόρευση	0,250	0,250
Παράβαση	0,250	1,000
Διερεύνηση	1,000	1,000
Εκχώρηση	1,000	1,000
Εξαπάτηση	1,000	1,000
Συνενοχή	1,000	1,000
Δολιοφθορά - Έλλειψη	1,000	0,063*
Μεσολάβηση	1,000	0,250
Έναρξη της αυτενέργειας	1,000	0,250
Αναχώρηση	1,000	1,000
Πρώτη λειτουργία του δωρητή	1,000	0,063*
Αντίδραση του ήρωα	0,375	0,250
Λήψη του μαγικού μέσου	1,000	0,250
Τοπική μετακίνηση μεταξύ δύο βασιλείων, ταξίδι με	1,000	1,000

οδηγό		
Πάλη	0,063*	1,000
Στιγμάτισμα, σημάδεμα	0,625	0,500
Νίκη	0,250	1,000
Εξάλειψη της δυστυχίας	0,289	0,500
Επιστροφή	0,500	1,000
Καταδίωξη	1,000	1,000
Διάσωση	1,000	1,000
Μη αναγνωρίσιμη άφιξη	1,000	1,000
Αβάσιμες απαιτήσεις	1,000	1,000
Δύσκολο πρόβλημα	1,000	0,500
Λύση	1,000	1,000
Αναγνώριση	1,000	1,000
Ξεσκέπασμα	1,000	1,000
Μεταμόρφωση	1,000	0,250
Τιμωρία	1,000	1,000
Γάμος	0,500	1,000
a. McNemar Test		
b. Binomial distribution used		

Σημείωση. Συγκριτικός πίνακας που δείχνει τη διαφοροποίηση στην εμφάνιση κάθε μεταβλητής πριν και μετά

την ερευνητική παρέμβαση και στις δύο ερευνητικές ομάδες. Τα στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα

εμφανίζονται με έντονη γραφή (* $p < .05$)

Πίνακας 10
Πρόσωπα δράσης του Προπ

<i>Πρόσωπα δράσης ΠΡΙΝ και ΜΕΤΑ</i>	Πειραματική ομάδα (N=11) Exact Sig. (2-tailed)	Ομάδα ελέγχου (N=11) Exact Sig. (2-tailed)
Ήρωας	1,000	1,000
Ανταγωνιστής	0,375	1,000
Δωρητής	0,125	1,000
Μαγικός βοηθός	1,000	0,250
Αποστολέας	1,000	1,000
Ψεύτικος ήρωας	1,000	1,000
Πριγκίπισσα - Αντικείμενο αναζήτησης	1,000	0,500
a. McNemar Test		
b. Binomial distribution used		

Σημείωση. Συγκριτικός πίνακας που δείχνει τη διαφοροποίηση στην εμφάνιση κάθε μεταβλητής πριν και μετά

την ερευνητική παρέμβαση και στις δύο ερευνητικές ομάδες. Δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα

(*p < .05)

Κεφάλαιο τρίτο:

Συζήτηση

Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η δημιουργία παιδαγωγικού υλικού που στόχο θα είχε να αναπτύξει τη δημιουργική γραφή σε παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας (4 έως 9 ετών), και ειδικότερα την ικανότητά τους να διηγούνται λαϊκά παραμύθια. Για να το κατορθώσουμε στηριχθήκαμε στη θεωρία του Βλάντιμιρ Προπ για τη μορφολογία των παραμυθιών (2009) και συμπεριλάβαμε στο σχεδιασμό μας τις 31 λειτουργίες και τα επτά πρόσωπα δράσης που προτείνει ως χαρακτηριστικά και αναπόσπαστα στοιχεία όλων των λαϊκών παραμυθιών. Στη συνέχεια σχεδιάσαμε μία ερευνητική παρέμβαση για να διερευνήσουμε την επίδραση του παιδαγωγικού υλικού που υλοποιήσαμε στην ανάπτυξη της δημιουργικής γραφής των παιδιών, και να διαπιστώσουμε αν οι στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα που μας απασχολούσαν επιβεβαιώθηκαν. Σε γενικές γραμμές οι υποθέσεις μας επιβεβαιώθηκαν και τα αποτελέσματα της έρευνάς μας τείνουν να δείχνουν ότι το παιχνίδι «Μια βόλτα στο δάσος των παραμυθιών» βοήθησε τα παιδιά του δείγματός μας να αναπτύξουν την ικανότητά τους να διηγούνται παραμύθια.

Τα δεδομένα μας επιβεβαιώνουν την ύπαρξη θετικής σχέσης ανάμεσα στη χρήση του παιδαγωγικού υλικού που είναι βασισμένο στα λαϊκά παραμύθια και στην ανάπτυξη της ικανότητας διήγησης παραμυθιών από τα παιδιά, καθώς τα παιδιά της πειραματικής ομάδας που χρησιμοποίησαν το ταμπλό με τις διαδρομές και τις κάρτες με τους χαρακτήρες, τα αντικείμενα και τους τόπους, παρουσίασαν μεγαλύτερη βελτίωση στις ιστορίες τους σε σχέση τα παιδιά της ομάδας ελέγχου που ασχολήθηκαν μόνο με τις κάρτες του υλικού. Όπως περιμέναμε, τα παιδιά της ομάδας ελέγχου παρουσίασαν επίσης βελτίωση στις διηγήσεις τους, όχι όμως αντίστοιχη των της πειραματικής ομάδας.

Το ερωτηματολόγιο το οποίο σχεδιάσαμε αποτέλεσε το εργαλείο ανάλυσης των ιστοριών και η ανάλυσή μας χωρίστηκε σε πέντε κατηγορίες στοιχείων που συναντούμε στις ιστορίες των παιδιών, για τις οποίες συζητούμε αναλυτικά παρακάτω.

Τα βασικά και δομικά στοιχεία των παραμυθιών

Όσον αφορά την πρώτη κατηγορία μεταβλητών, που περιλαμβάνει τα βασικά και δομικά στοιχεία των παραμυθιών, τα ευρήματά μας σχετικά με τη ύπαρξη ενός σκοπού από πλευράς του ήρωα, ενός προβλήματος που απαιτεί λύση, επεισοδίων που προάγουν την εξέλιξη της πλοκής, και εν τέλει μιας λύσης στο πρόβλημα που δημιουργήθηκε, συμφωνούν με άλλες έρευνες (Pitcher & Prelinger, 1963· Broström, 2002· Τσιλιμένη, 2004· Marjanovič-Umek, 2012· Khan, Gugiu, Justice, Bowles, Skibbe, & Piasta, 2016), καθώς η πλειοψηφία των παιδιών και των δύο ομάδων χρησιμοποιεί σκοπό, πρόβλημα, επεισόδια και λύση στην ιστορία του. Όσον αφορά τα τρία πρώτα στοιχεία (σκοπός, πρόβλημα, επεισόδια) δεν μπορούμε να ισχυριστούμε ότι υπάρχει σημαντική αύξηση στη χρήση τους επειδή τα περισσότερα παιδιά και των δύο ομάδων τα ενέτασσαν στις ιστορίες τους ήδη πριν από την παρέμβαση. Το μόνο στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα σε αυτή την κατηγορία είναι η αύξηση στη χρήση της λύσης στις ιστορίες των παιδιών της πειραματικής ομάδας, γεγονός που πιστεύουμε ότι οφείλεται στο παιδαγωγικό υλικό που σχεδιάσαμε και πιο ειδικά στις λειτουργίες του Προπ.

Μια φορά κι έναν καιρό ήταν ένας πετεινός, που ζούσε σε ένα δέντρο. Και ήτανε συνέταιρος μ' ένα παπάκι. Μια φορά ο πετεινός... ο πετεινός όταν έπαιζε με το παπάκι έπεσαν κάτω και άκουσαν κάτι. Από κάτω είχε ένα χάρτη θησαυρού και ο πετεινός και το παπάκι πήγαν να τον βρουν. Πρώτα συνάντησαν μια

κοπέλα που τους είπε να πάνε από κείνο το δρόμο. Και το παπάκι κι ο πετεινός πήγαν από κείνο το δρόμο. Μετά περπάτησαν περπάτησαν και είχε δύο στροφές κι ένα ποτάμι και μέσα στο ποτάμι ήταν μία γοργόνα. Η γοργόνα τους είπε να πάνε αριστερά για να βρουν το θησαυρό. Μετά αυτοί έφτασαν στο δάσος, δηλαδή εκεί που ήταν ο θησαυρός. Βρήκαν το θησαυρό και μετά γύρισαν πίσω, αλλά καθώς γύριζαν πίσω μια μαϊμού τους έκλεψε το θησαυρό κι έφυγε. Μετά ο πετεινός και το παπάκι άρχισαν να ψάχνουν τη μαϊμού για να της πάρουν το θησαυρό. Μόλις τη βρήκαν... σ' ένα μονοπάτι στο δάσος κρυβόταν η μαϊμού. Πήραν το θησαυρό από τη μαϊμού και γύρισαν πίσω στο δέντρο. Τέλος.

Αγγελική Π. (8,1) (Π.Ο. μετά)

Ένα άλλο χαρακτηριστικό στοιχείο των λαϊκών παραμυθιών είναι οι φράσεις που σηματοδοτούν την έναρξη και τη λήξη τους. Πιο συγκεκριμένα, για την εναρκτήρια φράση «Μια φορά κι έναν καιρό...» και την καταληκτική φράση «... κι έζησαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα» τα ευρήματά μας συμπίπτουν με αυτά άλλων ερευνών (Broström, 2002· Τσιλιμένη, 2004· Glenn-Applegate, et al., 2010). Μετά το πείραμα η συντριπτική πλειοψηφία των παιδιών και των δύο ομάδων χρησιμοποιεί την εναρκτήρια φράση, με την ομάδα ελέγχου να παρουσιάζει τη σημαντικότερη βελτίωση, ενώ λιγότερα παιδιά και των δύο ομάδων χρησιμοποιούν την καταληκτική φράση, σε αυτή την περίπτωση η πειραματική ομάδα παρουσιάζει βελτίωση.

Μια φορά ήταν ένας καθρέφτης που μπορούσε να μεταμορφώσει ένα λουλούδι... Και το μεταμόρφωσε σε... Σε ιπτάμενο χαλί... Και το έστειλε σε ένα νησί... Μία... Σε... ένα δάσος... Βρήκε εκεί ένα φίδι. Του είπε να φέρει τη μαργαρίτα... Θα έρθει ένας νάνος... και πήγε στον καθρέφτη και είπε να ξαναγίνει το τζίνι μαργαρίτα... Το ζωτικό άκουγε- ό,τι του έλεγε το ζωτικό ο καθρέφτης το έκανε. Είπε στην κουκουβάγια να- η κουκουβάγια τον είχε μεταμορφώσει σε καλό... Πήγε το ζωτικό στον καθρέφτη... και του είπε «Το τζίνι θα ξαναγίνει μία μαργαρίτα». Και ξαναπήγε ο νάνος στη μαργαρίτα και το έφερε στο φίδι.

Γιώργος (5,9) (Π.Ο. πριν)

Μια φορά κι έναν καιρό ήτανε ένα παιδάκι... και είχε ένα λαμπάκι... που αυτό το λαμπάκι... και πήγε- το έδωσε σε έναν πειρατή. Και μετά ο πειρατής πήγε σε ένα δάσος και βρήκε εκεί μία θάλασσα. Και μετά έφτιαξε ένα βαρκάκι από χαρτί και το έριξε μες τη θάλασσα, και... το βαρκάκι πήγε σε ένα στέμμα που ήταν μαγικό και το είχε ένας άντρας... και αυτός ο άντρας το φύλαγε για να μην το πάρουνε. Και... ήταν σ' ένα κάστρο... και σ' αυτό το κάστρο ζούσε. Όμως ήρθε ο πειρατής και μπήκε μες το κάστρο και βρήκε τον άντρα αλλά ήταν φίλοι και τον άφηνε να μπαίνει και μετά έσπρωξαν τη βαρκούλα και ξαναπήγε εκεί που ήτανε και την ξαναπήρε ο πειρατής. Και μετά βρήκε ο πειρατής ένα... κυνηγό. Που αυτός ο κυνηγός ήταν φύλακας. Φυλούσε να μην μπει κανένας ξένος στο κάστρο. Και ο φύλακας εξαφανιζότανε και δεν το έβλεπαν... και... είχε μία μαγική γυάλινη σφαίρα που έκανε μάγια και... μπορούσε αυτή η σφαίρα να μεταμορφώσει ένα κοχύλι στον κυνηγό, και του το έκανε. Του το έδωσε και μετά ήρθε, εξαφάνισε κι ένα λιοντάρι θα 'ναι απ' την άλλη πλευρά. Ο ένας θα είναι από δω κι άλλος από κει. Και ζήσαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα.

Γιώργος (5,9) (Π.Ο. μετά)

Η δομή και η πλοκή των παραμυθιών

Στην κατηγορία των μεταβλητών της δομής που υιοθετήσαμε από τον Broström (2002) τα δεδομένα μας έδειξαν ότι τα παιδιά και των δύο ομάδων χρησιμοποιούν τα πέντε επίπεδα δομής μιας ιστορίας με φθίνουσα σειρά. Έτσι το πρώτο επίπεδο *Έναρξη με αρμονία* εμφανίζεται συχνότερα στις ιστορίες, ενώ το πέμπτο επίπεδο *Μια νέα ισορροπία και αρμονία* εμφανίζεται παρατηρείται πολύ σπάνια, ευρήματα που συμφωνούν με αυτά του Broström (2002). Όσον αφορά τη σύγκριση των ευρημάτων πριν και μετά την παρέμβαση, τα παιδιά της πειραματικής ομάδας παρουσίασαν μεγαλύτερη βελτίωση σχεδόν σε κάθε ένα από τα επίπεδα δομής σε σύγκριση με τα

παιδιά της ομάδας ελέγχου, επίσης η βελτίωση που παρουσίασαν ήταν στατιστικά σημαντικότερη.

Εγώ θέλω να βρω το γίγαντα και το παπάκι. Α, να το. Μια φορά κι έναν καιρό ζούσε ένα παπάκι μαζί με μία κουκουβάγια και μ' ένα ακόμα. Και με μία γατούλα. Και ζούσαν όχι στο βουνό, κοντά στο βουνό. Και πήγαν στο δάσος και βρήκαν ένα σπίτι και όταν το ανοίξαν είδαν ένα κοριτσάκι μ' έναν... αυτός θα ήταν ο μπαμπάς του... Ο ξυλοκόπος θα ήταν ο μπαμπάς του. Μαζί μ' έναν ξυλοκόπο. Κι ο ξυλοκόπος τα έδιωξε έξω απ' το σπίτι, αλλά τη γάτα την κράτησε, αλλά τ' άλλα τα ζώακια ήθελαν να την πάρουν πίσω. Θέλω να πάρω τώρα το τσεκούρι και το φίλτρο. Το τσεκούρι το είχε η κουκουβάγια και το φίλτρο το είχε η γάτα. Και το είχε πιεί το φίλτρο και ξαναβγήκε απ' το σπίτι. Ε, η κουκουβάγια όταν έφυγε ο ξυλοκόπος μαζί με το κοριτσάκι το γκρέμισε. Και που είχαν πάει σε μια σπηλιά. Και εκεί πέρα βρήκαν μια παγιδευμένη πριγκίπισσα. Και μετά επειδή η γάτα της είχε πέσει το φίλτρο στο σπιτάκι μετά είχε πάει πίσω ο ξυλοκόπος για να πάρει κάτι απ' το σπίτι του και ήταν όλα γκρεμισμένα αλλά βρήκε το φίλτρο. Και το πήρε και την ξεπαγίδευσε τη βασίλ- την πριγκίπισσα από το κλουβί. Και μετά ήταν- επειδή ήταν γκρεμισμένο το σπίτι τα ζώακια είχαν πάει σ' ένα δέντρο και ζήσαν εκεί πέρα, και ο ξυλοκόπος πήγε. Το χωριό πού είναι; Και μετά είχαν πάει στο χωριό και ζήσαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα.

Φώτης (7,0) (Π.Ο. μετά)

Αντίστοιχα αποτελέσματα παρατηρούμε και όσον αφορά την πλοκή των παραμυθιών που διηγήθηκαν τα παιδιά του δείγματός μας. Στην κατηγορία αυτή χρησιμοποιήσαμε τα τέσσερα επίπεδα πλοκής που προτείνει ο Sutton-Smith (1981, όπως αναφέρονται στον Broström, 2002). Τα ευρήματά μας και σε αυτή την κατηγορία δείχνουν πως τα παιδιά της πειραματικής ομάδας παρουσιάζουν κάποια βελτίωση στη χρήση των τεσσάρων επιπέδων πλοκής, ενώ βλέπουμε ότι η ομάδα ελέγχου δεν παρουσιάζει βελτίωση σε καμία από τις μεταβλητές.

Οι 31 λειτουργίες και τα πρόσωπα δράσης του Προπ

Όσον αφορά τις κατηγορίες των στοιχείων που σχετίζονται με τη θεωρία του Βλάντιμιρ Προπ (2009), συγκεκριμένα τις 31 λειτουργίες και τα επτά πρόσωπα δράσης, παρατηρούμε μία έλλειψη ερευνών στη βιβλιογραφία. Μία προσπάθεια διερεύνησης της ικανότητας των παιδιών σχολικής ηλικίας να αναγνωρίσουν τις λειτουργίες του Προπ δείχνει ότι παιδιά χωρίς προγενέστερη γνώση των 31 λειτουργιών ήταν ικανά να τις εντοπίσουν σε γνωστά κλασικά παραμύθια (Andonovska-Trajkovska, 2012). Από την έρευνά μας μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η ενασχόληση των παιδιών με το υλικό της έρευνας, αλλά και η γενικότερη ενασχόλησή τους με τη διήγηση ιστοριών, τα κάνει ικανά να διηγηθούν όλο και πιο δομικά πολύπλοκα παραμύθια, και με αυτόν τον τρόπο να συμπεριλαμβάνουν σε αυτά όλο και περισσότερες λειτουργίες. Το παραπάνω γίνεται εμφανές στα παραμύθια που διηγήθηκαν και οι δύο ομάδες, καθώς σχεδόν όλα τα παιδιά παρουσίασαν αύξηση στον αριθμό των λειτουργιών που χρησιμοποίησαν, χωρίς όμως να μπορούμε να πούμε ότι η διαφορά του πριν και μετά την παρέμβαση και των δύο ομάδων είναι στατιστικά σημαντική για τις περισσότερες από αυτές. Παρατηρούμε επίσης ότι τα παιδιά της πειραματικής ομάδας αυξάνουν τη χρήση των λειτουργιών στις ιστορίες τους περισσότερο από τα παιδιά της ομάδας ελέγχου. Αξίζει να σημειωθεί ότι πολλές από τις 31 λειτουργίες δεν εμφανίστηκαν σε κανένα από τα 44 συνολικά παραμύθια που μελετήσαμε (όπως για παράδειγμα η διερεύνηση, η εκχώρηση, η εξαπάτηση, η συνενοχή, η μη αναγνωρίσιμη άφιξη, οι αβάσιμες απαιτήσεις, η λύση, η αναγνώριση, και το ξεσκέπασμα), ενώ άλλες εμφανίστηκαν σε ένα ή δύο παραμύθια, κάτι που μπορεί να οφείλεται στην πολυπλοκότητα της σημασίας αυτών των λειτουργιών.

Ήτανε ένας... μια πειρατίνα. Και πού ζούσε; Σε μία σπηλιά... Ζούσε με... ένα παλικάρι. Και; Ήρθε ένας... μάγος. Ήρθε ένας μάγος και την πήρε... Την πήγε σ' ένα κάστρο... Ήθελε να την πετάξει στον ποταμό... Επειδή ήτανε κακιά και ήταν μ' ένα παλικάρι... Και ήρθε ένας... πετεινός και την πήρε... Τσίμπησε τον πετεινό κι ο μάγος έφυγε. Και τον έκανε- και τον έ... Τον σκότωσε.

Ζάχος (4,9) (Π.Ο. πριν)

Μια φορά κι έναν καιρό ήτανε μία τίγρη που ζούσε σε μία φωλιά, σε ένα καράβι που ήτανε φωλιά της και είχε- και είχε... Ένας γίγαντας μες το καράβι και το- και μετά του είπε να πάει να πάρει μία... ένα... κερί, και να το βάλει και να πάει να κάψει μία... ένα... να πάει να κάψει μία- μία υπηρέτρια... Και μετά την έκαψε και το κερί την έβαλε σε μία φωλιά του γίγαντα και ο γίγαντας πήγε να χτυπήσει το κεφάλι της και δεν το χτύπησε και την έδιωξε απ' το σπίτι της, και μετά ήρθε ένας... μια πολεμίστρια και τη σκότωσε την υπηρέτρια και μετά ήρθε... ένας... ένας γέρος που την ξαναέκανε έτσι όπως ήτανε... Που τη μεταμόρφωσε ο γίγαντας έτσι- έτσι όπως ήτανε την υπηρέτρια. Και μετά ήρθε ένα τέρας που τον σκότωσε και τον πήγε σε μία φωλιά... Που τον πήγε σ' ένα άλογο που πετάει. Τον κακό και μετά τον πήγε εκεί πάνω και μετ- και ζήσαμε εμείς καλύτερα... Και ζήσαμε εμείς καλύτερα...

Ζάχος (4,9) (Π.Ο. μετά)

Όσον αφορά την κατηγορία των προσώπων δράσης του Προπ, η πλειοψηφία των παιδιών πριν και μετά την παρέμβαση έβαλαν έναν ή περισσότερους χαρακτήρες στη θέση του πρωταγωνιστή του παραμυθιού (Pitcher & Prelinger, 1963· Τσιλιμένη, 2004), ενώ όλες οι ιστορίες του δείγματος περιλαμβάνουν πολλούς ήρωες (Τσιλιμένη, 2004· Marjanovič-Umek, 2012), και τα δύο αυτά ευρήματα θεωρούνται αναμενόμενα λόγω της ύπαρξης στο υλικό μας της κατηγορίας εικόνων με χαρακτήρες λαϊκών παραμυθιών. Αύξηση παρατηρούμε στην παρουσία του Ανταγωνιστή και του Δωρητή στις ιστορίες της πειραματικής ομάδας, στοιχείο που δεν παρουσιάζεται στις ιστορίες της ομάδας ελέγχου, στις οποίες όμως παρατηρούμε αύξηση στην εμφάνιση

του Μαγικού βοηθού. Το κύριο στοιχείο που μπορούμε να εξάγουμε από αυτή την κατηγορία είναι πως πρόσωπα όπως ο Ήρωας, ο Ανταγωνιστής, ο Δωρητής και ο Μαγικός βοηθός εμφανίζονται πολύ συχνότερα στα παραμύθια των παιδιών, σπάνια συναντάμε την Πριγκίπισσα - Αντικείμενο αναζήτησης και τον Αποστολέα, ενώ ο Ψεύτικος ήρωας δεν εμφανίστηκε σε καμία από τις ιστορίες του δείγματός μας. Συμπεραίνουμε επομένως ότι η εμφάνιση περισσότερων ειδών χαρακτήρων στα παραμύθια των παιδιών της πειραματικής ομάδας οφείλεται στην παρέμβασή μας.

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά η παρούσα μελέτη συνεισφέρει στην υπάρχουσα βιβλιογραφία για τη δημιουργική γραφή προσφέροντας ένα μέσο που θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί από εκπαιδευτικούς και γονείς για την καλλιέργεια και ανάπτυξη της διήγησης παραμυθιών από τα παιδιά. Το παιδαγωγικό υλικό μας μπορεί εύκολα να έχει πρακτική εφαρμογή στην εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς δείχνουν έντονο ενδιαφέρον για την ανάπτυξη της δημιουργικής γραφής και της αφηγηματικής ικανότητας των παιδιών, είτε έχουν στόχο το προφορικό είτε το γραπτό παραγόμενο κείμενο, τις περισσότερες φορές όμως δε γνωρίζουν τη μέθοδο ή δε διαθέτουν τα εργαλεία για να την πετύχουν (Γρόσδος, 2015α). Το παιδαγωγικό υλικό που σχεδιάσαμε στην παρούσα εργασία μπορεί να αποτελέσει ένα χρήσιμο εργαλείο στα χέρια τους, καθώς αποτελεί την πρακτική εφαρμογή της αναγνωρισμένης και κλασικής θεωρίας του Βλάντιμιρ Προπ για τη μορφολογία του λαϊκού παραμυθιού, και ειδικότερα για τις 31 λειτουργίες που χαρακτηρίζουν τη δομή του, όπως επίσης

και τα επτά είδη χαρακτήρων που δρουν μέσα σε αυτό. Η παρούσα μελέτη υπογραμμίζει για ακόμα μια φορά το γεγονός ότι η δημιουργική γραφή και ειδικότερα η ικανότητα διήγησης των παιδιών είναι δυνατόν να «διδασχθεί» υπό την έννοια ότι ο ενήλικος μπορεί, χρησιμοποιώντας τα κατάλληλα εργαλεία και τεχνικές, να βοηθήσει τα παιδιά προς αυτή την κατεύθυνση. Θα θέλαμε να ενθαρρύνουμε τους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιούν τα λαϊκά παραμύθια στην καθημερινή πρακτική τους, όπως για παράδειγμα να διηγούνται παραμύθια στα παιδιά, να ζητούν από εκείνα να τα διηγηθούν, ή να τα συνδιαμορφώνουν από κοινού στα πλαίσια της ομάδας (Αυδίκος, 1999).

Έκπληξη προκαλεί η έλλειψη ερευνών από τη βιβλιογραφία σχετικά με τη θεωρία του Προπ (Andonovska-Trajkovska, 2012) και ειδικότερα οι προεκτάσεις της στην εκπαίδευση όπως για παράδειγμα στην ανάπτυξη της αφήγησης, καθώς είναι μία κλασική πλέον θεωρία για τη δομή των παραμυθιών, που έχει χρησιμοποιηθεί στο παρελθόν για τη δημιουργία παιδαγωγικών υλικών που στοχεύουν στην ανάπτυξη της ικανότητας διήγησης ιστοριών από τα παιδιά (Ροντάρι, 2003· Στοφόρος, 2013). Στη θεωρία του Προπ βασιστήκαμε και εμείς για το σχεδιασμό του υλικού της έρευνάς μας (ταμπλό των διαδρομών, κάρτες χαρακτήρων, αντικειμένων και τόπων) οπότε τα αποτελέσματα της πειραματικής ομάδας μάς καθιστούν ικανούς να συμπεράνουμε ότι η βελτίωση στις διηγήσεις των παιδιών οφείλεται στο υλικό που σχεδιάσαμε, και κατά συνέπεια στη θεωρία του Προπ, στις 31 λειτουργίες και τα επτά πρόσωπα δράσης.

Περιορισμοί και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Κάποιοι περιορισμοί σε αυτή την έρευνα αξίζουν προσοχής. Πρώτον, το εργαλείο ανάλυσης των ιστοριών που χρησιμοποιήσαμε ήταν ένα μη σταθμισμένο τεστ, το οποίο συνθέσαμε παίρνοντας στοιχεία από άλλες έρευνες, συνεπώς υπάρχει η πιθανότητα να μην αποτελεί αξιόπιστο μέσο για τη μέτρηση των στοιχείων τα οποία επιδιώκει να μετρήσει. Επίσης, το σκεπτικό της έρευνάς μας υποθέτει ότι τα στοιχεία τα οποία μετρά το ερωτηματολόγιο (σκοπός, πρόβλημα, επεισόδια, λύση, δομή, πλοκή, 31 λειτουργίες και πρόσωπα δράσης) αρκούν για να μετρήσουν την ικανότητα διήγησης των παιδιών και κατ' επέκταση τη δημιουργική γραφή. Η δημιουργική γραφή όμως, όπως αναφέραμε και στο θεωρητικό μέρος, αποτελεί μια αρκετά αφηρημένη έννοια που είναι δύσκολο να οριστεί επακριβώς, με τους θεωρητικούς της λογοτεχνίας να δίνουν πολλούς και διαφορετικούς ορισμούς (Timbal-Duclaux, 1996· Πασσιά & Μανδηλαράς, 2001· Καρακίτσιος, 2012· Γρόσδος, 2015α). Έτσι, αντιμετωπίζουμε την πιθανότητα το εργαλείο μας να μετρά μόνο κάποια από τα στοιχεία που κάνουν δημιουργικό ένα κείμενο, ενώ παράλληλα να μην περιλαμβάνει άλλα στοιχεία όπως είναι η πολυπλοκότητα της γραφής, η ποικιλία του λεξιλογίου, το μέγεθος των προτάσεων, τα γεγονότα, η ψυχολογική κατάσταση των πρωταγωνιστών, η χρήση διαλόγου, το χιούμορ, η δεικνυμεινικότητα κ.ά. (Glenn-Applegate, et al., 2010· Marjanovič-Umek, et al., 2012). Συνεπώς, κρίνεται απαραίτητη η προσπάθεια κατασκευής εργαλείων αξιολόγησης που θα μετρούν τη δημιουργική γραφή, και τα οποία θα συνδυάζουν στοιχεία δημιουργικότητας και φαντασίας με λεξιλογικά, συντακτικά και γραμματικά στοιχεία.

Δεύτερον, το μικρό μέγεθος του δείγματός μας, όπως αναφέραμε και στα αποτελέσματα, δεν μας επιτρέπει να εξάγουμε ασφαλή συμπεράσματα που να είναι στατιστικά σημαντικά. Για το λόγο αυτό προκύπτει η ανάγκη περαιτέρω έρευνας γύρω από το υλικό που σχεδιάσαμε χρησιμοποιώντας μεγαλύτερο δείγμα παιδιών.

Σημαντική κρίνεται, δε, η ανάγκη επέκτασης του δείγματος σε παιδιά από διαφορετικό γλωσσικό, κοινωνικοοικονομικό, και γεωγραφικό περιβάλλον, όπως αλλόγλωσσα, αλλοδαπά και παιδιά που ζουν σε αστικές περιοχές. Επίσης, ενδιαφέρον παρουσιάζει και η μελέτη της επίδρασης του υλικού μας στην ανάπτυξη των διηγήσεων παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και προβλήματα λόγου.

Τρίτον, σημαντική κρίνεται η ανάγκη δημιουργίας παιδαγωγικού υλικού που θα έχει στόχο την ανάπτυξη και άλλων μορφών της δημιουργικής γραφής όπως είναι η ποίηση, η αφήγηση χιουμοριστικών ιστοριών, η συγγραφή θεατρικών κειμένων, κ.ά.

Καταλήγοντας, η έρευνά που παρουσιάσαμε φανερώνει πως η χρήση των λαϊκών παραμυθιών και των δομικών στοιχείων τους βοηθά στην ανάπτυξη της ικανότητας διήγησης παραμυθιών από τα παιδιά, έτσι, ελπίζουμε πως και άλλοι ερευνητές και εκπαιδευτικοί θα επωφεληθούν από το παιδαγωγικό υλικό και τα ευρήματά μας ώστε να μελετήσουν και να δημιουργήσουν περαιτέρω προς αυτή την κατεύθυνση με στόχο τη δημιουργία και χρήση παιδαγωγικού υλικού στην εκπαίδευση.

Βιβλιογραφία

- Άγνωστος (χ.χ.). *Μια Φορά κι έναν Καιρό*, Αθήνα: Κάισσα
- Αναγνωστόπουλος, Β. Δ. (1994). *Γλωσσικό υλικό για το νηπιαγωγείο*, Αθήνα: Καστανιώτης
- Αναγνωστόπουλος, Β. Δ. (1997). *Τέχνη και τεχνική του παραμυθιού*, Αθήνα: Καστανιώτης
- Andonovska-Trajkovska, D. (2012). Propp's functions recognized in the children's perceptions of the fairy tales, *Social and Behavioral Studies*, 46, 1695-1700
- ΑΠΣ. (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου. 2^ο Μέρος*, Αθήνα: Ψηφιακό Σχολείο, Ανακτήθηκε στις 16 Σεπτεμβρίου 2017 από το διαδίκτυο: <http://ebooks.edu.gr/new/ps.php>
- ΑΠΣ. (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής γλώσσας και της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο*, Αθήνα: Ψηφιακό Σχολείο, Ανακτήθηκε στις 16 Σεπτεμβρίου 2017 από το διαδίκτυο: <http://ebooks.edu.gr/new/ps.php>
- Αυδίκος, Ε. (1999). *Μια φορά κι έναν καιρό... αλλά... μπορεί να γίνει και τώρα*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Βακάλη, Π. Α. Ζωγράφου-Τσαντάκη, Μ. & Κωτόπουλος, Η. Τ. (2013). *Η δημιουργική γραφή στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Επίκεντρο
- Broström, S. (2002). Children tell stories, *European Early Childhood Education Research Journal*, 10:1, 85-97

Bruner, J. (2009). *Δημιουργώντας ιστορίες: νόμος, λογοτεχνία, ζωή*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Cortazzi, M. & Lixian, J. (2007). *Narrative learning, EAL and metacognitive development*, Early Child Development and Care, 177:6-7, 645-660

Cropley, A. J. (2011b). Definitions of Creativity. Στο Runco M. A. & Pritzker, S. R. (επιμ.), *Encyclopedia of Creativity* (τ. 1), 2^η έκδοση. Academic Press

Cropley, A. J. (2011d). Teaching Creativity. Στο Runco M. A. & Pritzker, S. R. (επιμ.), *Encyclopedia of Creativity* (τ. 2), 2^η έκδοση. Academic Press

Γρόσδος, Σ. (2015α). 9+1 μαθήματα δημιουργικής γραφής. Μάθημα πρώτο: Η σημασία της πρώιμης ανίχνευσης. *Παράθυρο στην εκπαίδευση του παιδιού*, 90: 72-85

Γρόσδος, Σ. (2015β). 9+1 μαθήματα δημιουργικής γραφής. Μάθημα δεύτερο: Ελευθερωθείτε: Η τεχνική της ελεύθερης γραφής. *Παράθυρο στην εκπαίδευση του παιδιού*, 91: 54-61

Δεληβοριά, Β. (1996). Η εικονογράφηση των ελληνικών λαϊκών παραμυθιών. Στο *Από το παραμύθι στα κόμιξ. Παράδοση και νεότεριότητα*, επιμ. Αυδίκος, Ε., 549-566, Αθήνα: Οδυσσέας

ΔΕΠΠΣ. (2003). *Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών και αναλυτικά προγράμματα σπουδών υποχρεωτικής εκπαίδευσης*. Αθήνα:

ΥΠΕΠΘ-ΠΙ. ΦΕΚ 304B/13-03-2003. Ανακτήθηκε στις 16 Σεπτεμβρίου 2017 από το διαδίκτυο: <http://www.pi-schools.gr/programs/depps>

Eckhoff, A., & Urbach, J. (2008). Understanding Imaginative Thinking During Childhood: Sociocultural Conceptions of Creativity and Imaginative Thought. *Early Childhood Education Journal*, 36: 179-185

Gajdamaschko, N. (2011). Lev Semenovich Vygotsky 1896-1934. Στο Runco M. A. & Pritzker, S. R. (επιμ.). *Encyclopedia of Creativity* (τ. 2). 2^η έκδοση. Academic Press

George-Remy, C. (2006). Improvement of kindergarten children's expressions with language arts: short-term instruction on the parts of a story and story re-telling with teacher feedback, *Early Child Development and Care*, 73:1, 19-27

Glenn-Applegate, K., Breit-Smith, A., Justice, L., & Piasta, S. (2010). Artfulness in Young Children's Spoken Narratives, *Early Education and Development*, 21:3, 468-493

Harrett, J., & Benjamin, T. (2005). What is a real story? Investigating the perceptions of Key Stage One children, *Early Years: An International Research Journal*, 25:1, 31-42

Harrett, J. (2010). Young Children Talking: An investigation into the personal stories of Key Stage One infants, *Early Years: An International Research Journal*, 22:1, 19-26

Ζαν, Ζ. (1996). *Η δύναμη των παραμυθιών*, Αθήνα: Καστανιώτης

Καραγιάννης, Σ. (2010). Η Δημιουργική Γραφή ως Καινοτόμος Δράση στο Σχολείο: όψεις μιας Παιδαγωγικής Εμπειρίας, Ημερίδα “Καινοτομίες και κριτική σκέψη: αναζητώντας πρακτικές για τη σχολική τάξη”, Κολλέγιο Αθηνών Κολλέγιο Ψυχικού, Ανακτήθηκε στις 16 Σεπτεμβρίου 2017 από το διαδίκτυο: <http://www.scribd.com/doc/49612155/%CE%97-%CE%B4%CE%B7%CE%BC%CE%B9%CE%BF%CF%85%CF%81%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%B3%CF%81%CE%B1%CF%86%CE%AE-%CF%89%CF%82-%CE%BA%CE%B1%CE%B9%CE%BD%CE%BF%CF%84%CF%8C%CE%BC%CE%BF%CF%82-%CE%B4%CF%81%CE%AC%CF%83%CE%B7-%CF%83%CF%84%CE%BF-%CE%A3%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B5%CE%AF%CE%BF#scribd>

Καρακίτσος, Α. (2010). *Σύγχρονη παιδική μικροαφήγηση*, Θεσσαλονίκη: Ζυγός

Καρακίτσος, Α. (2012). Δημιουργική Γραφή: μια άλλη προσέγγιση της λογοτεχνίας ή η επιστροφή της Ρητορικής; *Κείμενα*, Ανακτήθηκε στις 16 Σεπτεμβρίου 2017 από το διαδίκτυο: http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com_content&view=article&id=256:15-karakitsios&catid=59:tfxos15&Itemid=95

Καρακίτσος, Α. (2013). *Διδασκαλία της λογοτεχνίας και δημιουργική γραφή*. Αθήνα: Ζυγός

Khan, K. S., Gugiu, M. R., Justice, L. M., Bowles, R. P., Skibbe L. E., & Piasta, S. B. (2016). Age-Related Progressions in Story Structure in Young

Children's Narratives, *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 59: 1395-1408

Κούπερ, Τζ. (1983). *Ο Θαυμαστός Κόσμος των Παραμυθιών. Αλληγορίες της Καθημερινής Ζωής. Πορεία προς την Ωριμότητα*, Αθήνα: Θυμάρι

Κρόκος, Μ. (2014). *Κάθε φορά... μια ιστορία! Κάρτες δημιουργικής αφήγησης*. Αθήνα: Μυθοπλάστες

Laycock, L. (1996). Narrative and Writing: Young Children's Dictated Stories, *Early Childhood Development and Care*, 116:1, 53-63

Laval, A. (2016). *Story Box: Create Your Own Fairy Tales*. London: Laurence King Publishing

Lindauer, M. S. (2011). Art, Artists, and Arts Audiences: Their Implications for the Psychology of Creativity. Στο Runco M. A. & Pritzker, S. R. (επιμ.), *Encyclopedia of Creativity* (τ. 1), 2^η έκδοση. Academic Press

Loizou, E., Kyriakides, E., & Hadjicharalambous, M. (2011). Constructing stories in kindergarten: Children's knowledge of genre, *European Early Childhood Education Research Journal*, 19:1, 63-77

Lukens, R. (1999). *A critical handbook of children's literature*. New York: Longman

Μαγνήσαλης, Κ. (2003). *Δημιουργική σκέψη. Θεωρία, τεχνική, ασκήσεις, τεστ, παιχνίδια*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Marjanovič-Umek, L., Fekonja-Peklaj, U., & Podlesek, A. (2012). Parental influence on the development of children's storytelling, *European Early Childhood Education Research Journal*, 20:3, 351-370

Μαρκαντωνάτος, Γ. & Σακελλαριάδης, Γ. (1980). *Λεξικό Λογοτεχνικών Όρων*, Θεσσαλονίκη: Μαλλιάρης-Παιδεία

Ματσαγγούρας, Η. & Χέλμης, Σ. (2003). Παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού στην εκπαίδευση: θεωρητικές παραδοχές και τεχνικές προδιαγραφές. Στο *Πανελλήνιο Συμπόσιου: Σχεδιασμός και Παραγωγή Παιδαγωγικού Υλικού για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, επιμ. Ψαλλιδάς, Β. 63-106, Αθήνα: Ελληνική Εταιρία για την Προστασία του Περιβάλλοντος και της Πολιτιστικής Κληρονομιάς

Mauffrey, A. & Cohen, I. (χ.χ.). *Contes à imaginer*, Paris: Nathan

Μιχαλοπούλου, Κ. (1997). Δημιουργικότητα και αφηγήματα των παιδιών προσχολικής ηλικίας, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 26: 183-203

Μιχαλοπούλου, Κ. (1999). Οι ιδέες των παιδιών προσχολικής ηλικίας για τις μαγικές μεταμορφώσεις των παραμυθιών. Στο *Λαϊκή παράδοση και σχολείο*, επιμ. Αναγνωστόπουλος, Β. Δ., 41-47, Αθήνα: Καστανιώτη

Μυλωνάκου, Γ. (1996). Μορφολογία ενός λαϊκού παραμυθιού. Στο *Από το παραμύθι στα κόμιξ. Παράδοση και νεοτερικότητα*, επιμ. Αυδίκος, Ε., 347-364, Αθήνα: Οδυσσέας

Norton, D. (2007). *Μέσα από τα μάτια ενός παιδιού*, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο

- Ξανθάκου, Γ. (1998). *Η δημιουργικότητα στο σχολείο*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- O' Quinn, K., & Besemer, S. P. (2011). Creative Products. Στο Runco M. A. & Pritzker, S. R. (επιμ.), *Encyclopedia of Creativity* (τ. 1), 2^η έκδοση. Academic Press
- Παπαντωνάκης, Γ., & Κωτόπουλος, Η. Τ. (2011). *Σκηνικό, Χαρακτήρες, Πλοκή*. Αθήνα: Ίων
- Παπανικολάου, Ρ. & Τσιλιμένη, Τ. (1992). *Η παιδική λογοτεχνία στο νηπιαγωγείο. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Καστανιώτης
- Πάπυρος Larousse Britannica. (2007). 16: 686-687, Αθήνα: Πάπυρος Λαρούς
- Πασσιά, Α., & Μανδηλαράς, Φ. (2001). *Εργαστήριο δημιουργικής γραφής για παιδιά. Παίζω, μαθαίνω, κείμενα, λεξικά, γράμματα, προτάσεις*, Αθήνα: Πατάκης
- Pitcher, E. G., & Prelinger, E. (1963). *Children tell stories: an analysis of fantasy*, International Universities Press
- Plucker, J. A., Waltman, G. R., & Hartley, K. A. (2011). Education and Creativity. Στο Runco M. A. & Pritzker, S. R. (επιμ.), *Encyclopedia of Creativity* (τ. 1), 2^η έκδοση. Academic Press
- Προπ, Β. (2009). *Η μορφολογία του παραμυθιού. Η διαμάχη με τον Κλωντ Λεβί-Στρώς και άλλα κείμενα*, Αθήνα: Καρδαμίτσα
- Riley, J. & Burrell, A. (2007). Assessing children's oral storytelling in their first year of school, *International Journal of Early Years Education*, 15:2, 181-196

Robson, S. & Rowe, V. (2012). Observing children's creative thinking: involvement and persistence, *International Journal of Early Years Education*, 20:4, 349-364

Ροντάρι, Τζ. (2003). *Γραμματική της φαντασίας*, Αθήνα: Μεταίχμιο

Russ, S. W. & Dillon, J. A. (2011). Associative Theory. Στο Runco M. A. & Pritzker, S. R. (επιμ.), *Encyclopedia of Creativity* (τ. 1), 2^η έκδοση. Academic Press

Santagostino, P. (2003). *Πώς να διηγηθούμε ένα παραμύθι... και να επινοήσουμε άλλα εκατό*, Αθήνα: Καστανιώτης

Σιβροπούλου, Ρ. (2004). *Ταξίδι στον κόσμο των εικονογραφημένων μικρών ιστοριών*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Silverstein, I. (1981). Folklore. Στο *Literature and the Child*, επιμ. Cullinan, B., Karrer, M. & Pillar, A. 159-207, New York: Harcourt Brace Jovanovich

Στοφόρος, Κ. (2013). *Η μαγική τράπουλα των παραμυθιών*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση

Taylor, E. (2000). *Using folktales*, New York: Cambridge University Press

Taylor, M. (2011). Imagination. Στο Runco M. A. & Pritzker, S. R. (επιμ.), *Encyclopedia of Creativity* (τ. 1), 2^η έκδοση. Academic Press

Timbal-Duclaux, L. (1996). *Το δημιουργικό γράψιμο*, Αθήνα: Πατάκης

- Τσιλιμένη, Τ. (1994α). *Παραμύθια σε εικόνες – Το ψαράκι*. Αθήνα: Καστανιώτης
- Τσιλιμένη, Τ. (1994β). *Παραμύθια σε εικόνες – Η ομπρέλα*. Αθήνα: Καστανιώτης
- Τσιλιμένη, Τ. (1994γ). *Παραμύθια σε εικόνες – Το καπέλο*. Αθήνα: Καστανιώτης
- Τσιλιμένη, Τ. (1994δ). *Παραμύθια σε εικόνες – Το αυγό*. Αθήνα: Καστανιώτης
- Τσιλιμένη, Τ. (1996). Αυτοσχέδια παραμύθια στο νηπιαγωγείο, Στο *Από το παραμύθι στα κόμιξ. Παράδοση και νεωτερικότητα*, επιμ. Αυδίκος, Ε., 469-482, Αθήνα: Οδυσσέας
- Τσιλιμένη, Τ. (2004). Η μυθοπλαστική ικανότητα των νηπίων: η δομή μιας ιστορίας. Στο *Η λογοτεχνία σήμερα. Όψεις, αναθεωρήσεις, προοπτικές*, επιμ. Κατσίκη-Γκίβαλου, Α., σελ. 461-467, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Villalba, E. (2011). Critical Thinking. Στο Runco M. A. & Pritzker, S. R. (επιμ.), *Encyclopedia of Creativity* (τ. 1), 2^η έκδοση. Academic Press
- Φύκαρης, Ι. (2012). Προσεγγίζοντας τη δημιουργική αυτοέκφραση στη διδακτική διαδικασία, *Τα Εκπαιδευτικά*, 101-102: 164-175